

Revista **a** EVOLUÇÃO



FÁTIMA GAMA

Profa. Doutoranda em Ciências Sociais

ENTREVISTA

Profa. Dra. KÁTIA CARNEIRO, da UFRJ.



LANÇAMENTO



Filada à:
ABEC
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos



INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
INTERNATIONAL CENTRE



Platform &
workflow by
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano V - nº 51 - Abril de 2024

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:

Vilma Maria da Silva

Mirella Clerici Loayza

Colunista:

Adeilson Batista Lins

Organização:

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Adriana Pereira Santos da Silva

Alecina do Nascimento Santos

André Luiz Dias Leite

Andressa Talita de Lara

Angelita Aparecida Ferreira Gebin

Antônio dos Santos J. Miguel e Fátima T. Dias dos Santos Gama

Beatris Maria Mocellin

Daniel Leopoldo Moreira Barbosa

Daniela Proença Verly da Silva

Dinah Luisa da Silva

Ester de Paula Oliveira

Elisangela Santos Reimberg Eduardo

Josefa Bezerra de Meneses

Letícia Zuza de Lima Cabral

Lucimara dos Santos de Barros

Marcela Rodrigues Pimentel

Maria Aparecida Armandilha Nunes

Maria de Fátima Costa Rocha

Marilena Wackler

Sidnéa dos Santos Quintino Amorim

Sidneia Viana

Sileusa Soares da Silva

Soraia Mitauy Freitas

Vilma Cavalcante Sabino da Silva

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 5, n. 51 (abr. 2024). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2024. 196 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

ISSN 2675-2573 (on-line)

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

DOI 10.52078/issn2675-2573.rpe.51

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/issn2675-2573.rpe.51>



São Paulo | 2024

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 Chateaneuf

José Wilton dos Santos

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. 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 Chateaneuf

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins

Prof. Dr. Isac Chateaneuf

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio 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:



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

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**.

Filiada à:



Produzida com utilização de softwares livres



www.primeiraevolucao.com.br

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

05 EDITORIAL

Antônio R. P. Medrado

07 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

11 HOMENAGEM**FÁTIMA GAMA****ARTIGOS**

- | | |
|---|-----|
| 1. LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
ADRIANA PEREIRA SANTOS DA SILVA | |
| 2. A INTERAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS ESCOLAS E NA SOCIEDADE
ALECINA DO NASCIMENTO SANTOS | |
| 3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA SUA IMPLEMENTAÇÃO
ANDRÉ LUIZ DIAS LEITE | |
| 4. EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO COMO DESAFIO
ANDRESSA TALITA DE LARA | 35 |
| 5. RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA INFÂNCIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM
ANGELITA APARECIDA FERREIRA GEBIN | 43 |
| 6. OS DESAFIOS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM LUANDA
ANTÔNIO DOS SANTOS JOÃO MIGUEL / FÁTIMA TOMÁS DIAS DOS SANTO GAMA | 51 |
| 7. EMMI PIKLER: UMA VISÃO REVOLUCIONÁRIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR INFANTIL
BEATRIS MARIA MOCELLIN | 63 |
| 8. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, A QUALIDADE DO ENSINO E A RELAÇÃO DISCENTE E DOCENTE NA SALA DE AULA
DANIEL LEOPOLDO MOREIRA BARBOSA | 69 |
| 9. A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO COMO INSTRUÇÃO PRIMÁRIA
DANIELA PROENÇA VERLY DA SILVA | 77 |
| 10. PRIORIZANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA: CONSTRUINDO UM FUTURO SUSTENTÁVEL
DINAH LUISA DA SILVA | 85 |
| 11. NEUROCIÊNCIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA ESCOLAR
ELISANGELA SANTOS REIMBERG EDUARDO | 93 |
| 12. A NEUROLINGÜÍSTICA E OS TALENTOS DOS EDUCANDOS
ESTER DE PAULA OLIVEIRA | 101 |
| 13. PARQUE INCLUSIVO: ACESSIBILIDADE GARANTIDA PARA TODOS
JOSEFA BEZERRA DE MENESES | 109 |
| 14. PROPOSTAS MATEMÁTICAS NAS SALAS DE PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO DA RMESP
LETÍCIA ZUZA DE LIMA CABRAL | 117 |
| 15. ABORDAGENS DIRECIONADAS AO DESENVOLVIMENTO DE EDUCADORES
LUCIMARA DOS SANTOS DE BARROS | 125 |
| 16. DESPERTANDO O INTERESSE DAS CRIANÇAS PELOS CONTOS DE FADAS
MARCELA RODRIGUES PIMENTEL | 131 |
| 17. AS CONTAÇÕES DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO
MARIA APARECIDA ARMANDILHA NUNES | 137 |
| 18. GESTÃO DIRETRIZES E COMPROMISSOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
MARIA DE FÁTIMA COSTA ROCHA | 143 |
| 19. MÉTODOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
MARILENA WACKLER | 149 |
| 20. A DIVERSIDADE NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
SIDNÉA DOS SANTOS QUINTINO AMORIM | 159 |
| 21. PEDAGOGIA DE PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I
SIDNEIA VIANA | 167 |
| 22. BRINCANDO DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILEUSA SOARES DA SILVA | 173 |
| 23. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS
SORAIA MITAUY FREITAS | 181 |
| 24. A PEDAGOGIA E AS TEORIAS QUE CONTRIBUEM PARA O EDUCAR
VILMA CAVALCANTE SABINO DA SILVA | 189 |



SOBRE O PODER DA EDUCAÇÃO

Caros leitores,

É com grande satisfação que apresentamos a edição número 51 da Revista Primeira Evolução, continuando nosso compromisso de explorar temas atuais e relevantes na área da educação.

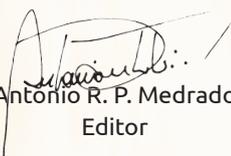
Neste número, além de uma variedade de artigos enriquecedores, temos o privilégio de destacar a trajetória profissional de uma das mais eminentes educadoras e pesquisadoras angolanas, a professora Fátima Tomás Dias dos Santos Gama. Formada e mestra pelo respeitado Instituto Superior de Ciências da Educação, ela tem dedicado sua vida profissional ao ensino e à pesquisa, contribuindo significativamente para a formação de gerações de estudantes e educadores em Angola.

Atualmente, Fátima Gama é uma figura central no Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues, onde ocupa o cargo de Vice-Presidente para a Área Científica e Pós-Graduação. Sua história é uma fonte de inspiração e um exemplo do impacto que um compromisso genuíno com a educação pode ter na sociedade.

Convidamos todos os leitores a se engajarem com os artigos desta edição, que buscam iluminar e expandir nossa compreensão sobre o vasto campo educacional, seguindo o exemplo de educadoras como Fátima Gama.

Agradecemos a todos os colaboradores e leitores que continuam a fazer da Primeira Evolução um espaço de aprendizado e crescimento.

Abraços,



António R. P. Medrado
Editor

ALFABICHOS

Danton Medrado



NOVA



Mergulhe em um reino animal de descobertas com Alfabichos, um abcdário que vai além das letras!

Neste livro ricamente ilustrado, cada página é uma porta para um novo mundo de conhecimento sobre os bichos. Explore seus habitats, comportamentos, características e curiosidades, tudo isso enquanto aprende o alfabeto de forma divertida e poética.

Mas Alfabichos é mais do que um simples abecedário:

- Poesias encantadoras despertam a imaginação e o gosto pela leitura.
- Ilustrações vibrantes capturam a atenção e convidam à exploração.
- O alfabeto em LIBRAS promove a inclusão e a valorização da diversidade.
- Conteúdo pluridisciplinar amplia os horizontes e estimula a criatividade.
- Com Alfabichos, a aprendizagem se torna uma aventura inesquecível no reino animal!

Para quem é este livro?

- Crianças em fase de alfabetização
- Educadores que buscam recursos inovadores e inclusivos
- Famílias que desejam proporcionar experiências de leitura enriquecedoras



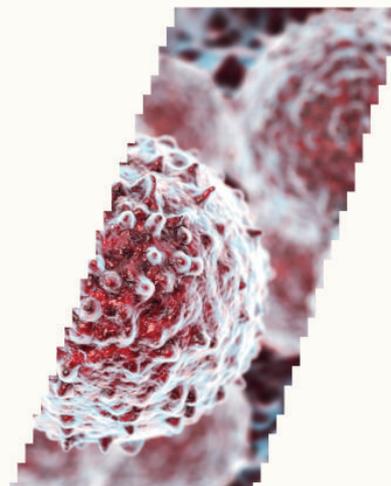
Ciência, Tecnologia & Sociedade

Formação de cientistas sob a perspectiva do profissional

ENTREVISTA
PARTE 2

COLUNISTA
ADEILSON B. LINS

ENTREVISTADA
KÁTIA CARNEIRO DE PAULA



Imagens: canva.com (Educação), 2024.

Adeilson: Como nos formamos cientistas e como inspiramos outras formações?

Kátia: Todos nós nascemos cientistas porque todas as crianças são cientistas. São curiosas para entender certos aspectos da Natureza, uma máquina, um foguete. Então, a criança tem essa capacidade intata e todos nós nascemos cientistas. Ao longo da vida, as pessoas vão perdendo esse gosto ou se vai intensificando com uma determinada área do conhecimento: Humanas, Exatas, Biológicas, Médica... A formação científica vai continuar para aqueles que sempre foram, sobretudo, para aqueles que se definiram cientistas e buscaram se especializar nesse caminho: obter

conhecimentos sobre sistemas, tecnologias; saber se posicionar sobre o estado da arte, na história do tempo, uma vez que, não somos seres isolados, já que, temos contexto histórico e social. É importante que o cientista se posicione e consiga entender tanto as limitações quanto os avanços da era, da geração na qual ele está, se formar dentro desse processo, dessa linha histórica. As inspirações vão sempre surgindo, podem ser baseadas em pessoas (cientistas) renomadas (conhecidas ou não), que são tão importantes para uma dada área do conhecimento, bem como, aqueles que não foram devidamente valorizados por razões temporais (sociais, políticas etc), ou, então, cada um pode se inspirar a partir

“

Se visualizarmos quanto do PIB o Brasil investe em Ciência e Tecnologia, em comparação com os EUA e Europa, a diferença é bem acentuada. Talvez, no Brasil, se tenha uma visão de que se trata de um gasto e não de um investimento.

”



Kátia Carneiro é Professora Doutora da UFRJ, atuando em Ensino, Pesquisa e Extensão na Graduação em Ciências Biomédicas e Medicina. Orienta trabalhos de pesquisa na graduação e nos programas de mestrado em Ensino de Biologia (ProfBio) e Doutorado em Ciências Morfológicas e Medicina (Anatomia Patológica). Realiza a intermediação bilateral, França-Brasil, entre UFRJ e o National de la Recherche Scientifique (CNRS) e a Université de Haute-Alsace e atua na área de Epigenética tumoral e Controle Epigenético da regeneração de tecidos e órgãos aplicando metodologias ômicas de análise em larga escala.

de fontes da natureza (a cor do céu, a exuberância dos biomas, a história evolutiva etc), apesar de já terem acontecido cinco extinções em massa, os humanos estão presentes na contemporaneidade. Logo, as fontes de inspiração vão se mesclando como num brainstorm. No final, é preciso tomar uma decisão muito trágica, dramática, que é escolher algo para estudar. Significa que é preciso abrir mão de todo o resto em função de uma área específica e isso pode ser dramático para quem é apaixonado pela natureza e ter que se limitar apenas a um aspecto dela. Porém, pode render muitos frutos, pois, quanto mais alguém se especializa em um aspecto da natureza, mais se pode contribuir naquela área e, talvez, o salto seja maior, mais rápido, que leva a uma solução mais clara e objetiva daquilo que se deseja encontrar. É preciso estar sempre atento a todas as fontes que podem nos inspirar e nunca desistir do que pode ser o nosso sonho, ainda que existam desafios, são desafios do dia a dia, frente aos boletos e contas para pagar. Como se vence isso? Tem que se ter muita disciplina, muito foco e se inspirar nas fontes de resiliência que a natureza oferece e nos exemplos humanos (pessoas que passaram por guerras, por desafios, perseguições, mas que levaram a construção de seus sonhos adiante).

Adelson: Ser cientista é lidar com possibilidades nem sempre fáceis. A ciência é neutra e está sempre certa?

Kátia: A ciência não é neutra, ela é metódica. Detém uma metodologia muito bem delimitada, que tem, é claro, pontos fortes e fracos. Às vezes, por uma limitação tecnológica nem sempre é possível alcançar a totalidade do seu objeto de estudo – fenômeno – então, só é pertinente analisar em partes, já que, naquele momento de uma tal pesquisa não se tinha a tecnologia avançada para se ter a resposta mais precisa. Mas, a Ciência tem um olhar muito pragmático: se tem um problema, se elaboram as hipóteses, se elabora um desenho experimental para testar as hipóteses (nula, alternativa), com ferramentas estatísticas se analisam os resultados (ou não, numa análise qualitativa) e, também, se consegue discutir os resultados por meio de probabilidades.

Hoje existe mais chances de ser de uma forma (desenho experimental) do que daquela (no passado) utilizando todas as ferramentas disponíveis. Pode ser que em dez anos isso mude, não é que a Ciência estava errada, mas, naquela ocasião, do passado, com aquelas ferramentas, foi possível interpretar apenas uma parte da questão (problema e resultados) e, a outra parte que ficou obscura (sem solução), hoje é possível visitar e analisar de forma mais precisa (a tecnologia evoluiu e hoje temos superequipamentos, supermicroscópios, um supertelescópio etc). Assim, ajudará a elucidar melhor o que

ficou obscuro.

Não se trata de uma questão de neutralidade, mas de ser pragmática, já que, tem uma metodologia muito específica, que nos conduz, de modo particular, a uma análise. A análise que fazemos pode estar errada devido a certas características da tecnologia ou análise humana (subjetividade). Tem que se saber analisar muito bem; saber como é a própria amostra, de modo a se fazer uma escolha pela análise estatística correta. O que se pode ter como referência é a probabilidade, por isso, a ferramenta estatística é tão importante. Por exemplo, hoje há 90% de chover, mas tem 10% de não chover. Pode chover ou não, mas, a probabilidade maior é de que chova. Talvez seja isso a causa do não se atentar para as questões científicas com um olhar curioso. A Ciência não é um tiro certo, ela indica onde está a maior chance de probabilidade. Não existe a questão de estar sempre certo, sempre errado ou sempre neutro. A Ciência sempre avalia uma pergunta utilizando hipóteses e estatística para dizer o que é mais provável de acontecer. É como loteria. Quais são as chances de uma pessoa ganhar na loteria? Não dá para saber se alguém vai acertar ou não. Quais são as chances de uma pessoa reagir a efeitos adversos de uma vacina, de um medicamento? Existe 10%, 5%, a chance maior e a chance menor. Então, a nossa vida é assim. Somos um conjunto de probabilidades, que nos levou até esse momento da história, apesar de

cinco extinções em massa. A probabilidade da espécie humana sobreviver era muito baixa, mas, nós chegamos. De fato, conseguimos utilizar essa chance pequena, mas, que existe, é real.

Adeilson: Entre a ciência brasileira e a ciência internacional, em contatos pertinentes feitos ao longo da sua trajetória, entre o observado e o esperado, o Brasil está numa condição confortável?

Kátia: A ciência brasileira tem altos e baixos. Comparativamente, em termos de qualidade, eu avalio que ela está de forma muito similar, levando em consideração o quesito recurso humano. Hoje em dia, o Brasil é um dos maiores exportadores de 'cérebros' para o mundo. Os cientistas são muito bem formados no Brasil, principalmente, nos grandes centros universitários, como as universidades federais, que são aquelas que, na maioria dos casos, além de passar o conhecimento através de aulas, também, gera conhecimento através da pesquisa.

Tendo convivido nos Estados Unidos, na Europa, na França, profissionalmente falando, eu consigo ver, que a formação científica no Brasil é tão boa, ou dependendo da área, até melhor, do que no exterior. Desde a iniciação científica (IC), o aluno já pode ter contato com o laboratório, metodologias e ferramentas analíticas, o que, no exterior, não acontece de forma tão precoce. O brasileiro tem uma formação científica

muito sólida e de qualidade internacional. O que causa depois um choque é, realmente, a quantidade de investimentos. Se visualizarmos quanto do PIB o Brasil investe em Ciência e Tecnologia, em comparação com os EUA e Europa, a diferença é bem acentuada. Talvez, no Brasil, se tenha uma visão de que se trata de um gasto e não de um investimento. Ao olharmos para outras nações que foram devastadas por guerras, como França, Alemanha e Japão, elas se reergueram graças à ciência. Hoje, elas são grandes nações que não têm territórios para cultivar alimentos, nem para criar animais, o que as faz importarem muitos produtos de outras, porém, investiram muito em tecnologia. Desse modo, é possível saber como um país está se desenvolvendo, para onde está indo, ao abrir o 'livro de patentes' dele. Se consegue visualizar e projetar a visão que esses países têm para o futuro. Isso é sempre relacionado com tecnologia e geração de tecnologia, improvement, melhoria das tecnologias existentes, então, tudo se faz a partir da ciência. Não existe uma tecnologia que possa ser inventada sem que a ciência não possa ter uma participação, que ajuda a revelar na experimentação humana, na natureza. Um exemplo é o 'biomimetismo', quando se busca inspiração na natureza para se resolver problemas relacionados à mecânica, hidráulica, biologia, doenças, formulações farmacêuticas, medicamentos. O cenário brasileiro tem potencial muito grande, o

recurso humano é muito bom, por isso, tem muita evasão, os cientistas vão embora do país não apenas por que são muito bons, mas, também, porquê há poucos espaços a serem ocupados aqui, imigrando para outros lugares que investem mais nesse segmento, de posição profissional.

Adeilson: A tríade CTS se restringe ao academicismo? Como produzir ciência após a vida acadêmica num país amplamente diverso, como o nosso?

Kátia: A ciência pode ser produzida, majoritariamente, nas instituições de pesquisa e ensino, no cenário brasileiro, o que é bem diferente do cenário internacional. Muitas empresas, grandes redes indústrias da área de mecânica e química, elas têm, dentro delas, seus próprios setores de pesquisa e desenvolvimento e, nesses setores trabalham pessoas que se formaram na academia, mas que acabaram se interessando ou, tendo vocação, para trabalhar junto à indústria. Então, existe sim geração de conhecimento fora da academia, nas indústrias, nos complexos militares, por exemplo, voltados para áreas de interesse de defesa, monitoramento, inteligência artificial (IA). O Brasil, por ser um país muito amplo e diverso, heterogêneo, existem necessidades que podem ser locais, mas, que podem ser atendidas de forma global e vice e versa. No Nordeste, se tem uma demanda muito grande de geração de energia eólica, formas de geração de

energia solar (que é bem evidente), formas de geração de energia baratas, econômicas e rápidas de desinfecção da água, por exemplo, em lugares remotos. Essa é uma demanda justa e honesta da sociedade que a ciência pode ajudar a resolver, localmente, a partir de instituições que geram conhecimentos in situ, porém, interagem mais direta e íntimas com agências locais. Ou, se pode fazer de modo reverso, buscar na literatura tecnologias que não existem na localidade e ali implementar. De qualquer forma, nesse cenário, existe a necessidade de troca com o poder público, que vai desde ter a capacidade de ter o profissional, sua equipe, um laboratório, os equipamentos; até políticas públicas para implementar, conscientizar, treinar, capacitar o corpo técnico local; informar a sociedade local através de divulgações, planejamento dessas campanhas de conscientização, sobre aquele aspecto. Não é algo simples, necessita que várias peças sejam manejadas

simultaneamente, é importante que isso se acople às políticas públicas: locais, regionais ou nacionais. Também existem aspectos que são mais globais, por exemplo, energia limpa. Energia limpa é interessante em todas as regiões do Brasil, assim, se pode fomentar e otimizar avanços que podem ser de interesse global, nacional, entretanto, estar sempre atento aos interesses locais e regionais. Esse tipo de preocupação é presente, como as investidas da CAPES, que fomenta bolsas, em certo grau, financiamento para o desenvolvimento de pesquisa e tecnologia, em diversas áreas. Logo, essas políticas de fomento que podem ajudar o Brasil, se fazem presente nas três esferas: local, regional e nacional.

O intercâmbio de produção de tecnologia in situ pode ser alinhada, no sentido de transferência, ao poder público, seja por meio de políticas de saúde pública seja pela articulação entre sociedade versus universidade, universidade versus sociedade,

sociedade versus poder público, com os gestores da área de saúde, tecnologia, que vão, através de projetos específicos, fomentar a incorporação de tecnologias nos sistemas (de saúde, transporte, água, abastecimento...). É uma rede de articulações, as instituições precisavam estar engajadas, sabendo que cada uma tem a sua vocação e um foco, seja ele para o nacional, o internacional, outras para o local e o regional. Por isso, é importante identificar essas características e promover articulações (reitorias e pró-reitorias se aproximarem dos setores sociais) com sistemas políticos. Já se sabe que existem setores muito bem sucedidos e que podem ser amplificados e usados como exemplos.

Conclusão da entrevista.

FÁTIMA TOMÁS DIAS DOS SANTOS GAMA

FÁTIMA TOMÁS DIAS DOS SANTOS GAMA, nascida a 01 de Outubro de 1980, natural da Samba, Província de Luanda-Angola, filha de João Dias dos Santos e de Marta Teresinha Tomás, do estado civil casada, Mestre em Psicologia Social.

Iniciou os seus estudos primários entre 1985-1990 na escola 11 de Novembro no Lubango, onde os seus pais se encontravam por motivo de serviço. Após o término do ensino primário, deslocou-se para Luanda com os seus pais, onde vive até ao momento, também por motivo de serviço.

Em 1993, em Luanda deu sequências de seus estudos, fazendo o Ensino Secundário na Escola Ngola Kanini, entre 1993-1994. Fez o terceiro nível na escola Ngola Kiluanje entre 1995 -1996. Concluiu o Ensino Médio no Instituto Médio de Economia (IMEL) em 2000, onde fez testes e entrou em 1997.

No ano 2003, concorreu para uma das vagas no Instituto Superior da Educação e teve êxito no exame de admissão, em 2007 concluiu com sucesso o mesmo. Três anos depois disso, em 2011, defendeu com sucesso o seu trabalho de fim de curso em Ensino de Psicologia. É licenciada em Ensino de



Psicóloga pelo Instituto Superior de Ciências da Educação. Sentiu a necessidade de aumentar o seu nível académico, em 2012, inscreveu-se no curso de Pós-graduação em mestrado em Psicologia Social e foi aprovada, frequentou o mesmo durante 4 anos. Defendeu a sua dissertação em 2016, é mestre em Psicologia Social. No mesmo ano, inscreveu-se no curso de Pós-graduação em doutoramento em Ciências Sociais na especialidade de Psicologia Social. Terminou a parte curricular em 2018 e deu entrada da tese em 2023, faltando apenas a defesa.

Teve o seu primeiro emprego em 2003, no Ministério da Educação onde

permanece até hoje. Lecionou a disciplina de E.M.C, na 5ª e 6ª classe no Bita Tanque. Nesta mesma época também lecionava como professora colaboradora no Complexo Escolar Privado Ekuikui II no Município de Viana. Depois transferiu-se para a Escola 5065, nas 500 casas por motivo de distância em 2005. Sendo licenciada e queria trabalhar com alunos do Ensino Secundário, em 2008, transferiu-se para a Escola 5106 Neves e Sousa, onde trabalhou até 2019 lecionando as disciplinas de Geografia e Psicologia, durante o período de trabalho na mesma, exerceu cargo de directora de turmas durante os anos que lá esteve.

Em 2012, sentiu a necessidade de pesquisar e investigar mais, solicitando uma vaga na Universidade Técnica de Angola, também conhecida como UTANGA na Faculdade de Letras e Ciências Sociais, continua na mesma até o presente momento. Leciona as cadeiras de História da Psicologia, Psicologia Social, Psicologia Comunitária, Psicologia do Desenvolvimento. Também participou em várias bancas e eventos científicos de semana académica. No âmbito da cadeira de Psicologia Social, tem feito intervenções psicológicas com os estudantes em comunidades carentes como: centro de acolhimentos e bairros cuja população vive em condições precárias. Nas suas visitas realizam palestras, jogos, danças, teatro, oferecem um lanche durante a atividade, deixam donativo e o ponto mais alto da atividade é efetivamente o atendimento psicológico.

FÁTIMA TOMÁS DIAS DOS SANTOS GAMA

Solicitou também em 2017, uma vaga no Instituto Superior Deolinda Rodrigues e foi cedida sendo professora até ao preciso momento, lecionando as cadeiras de Dinâmica de Grupo, Comportamento Organizacional, Redação de Trabalho de Conclusão de Curso, Aconselhamento Psicológico, Psicopedagógico e Epistemologia. Em 2022, foi indicada como coordenadora do curso de psicologia do instituto acima citado, onde desempenhou as atividades até Dezembro de 2023.

Criou em 2015, o projeto solidário “Fazer o Bem Não Importa Quem”, exercendo a função de Presidente. É criadora do “Projecto Psicólogos em Acção nas Escolas”, o mesmo foi apresentado em 2018 no anfiteatro do Instituto Técnico Médio da Camadeira. Também é fundadora do “Projecto Refeitório do Saber”, cujo objetivo é levar conhecimento às comunidades em pessoas com pouco domínio, desempenha a função de Coordenadora.

Participou em várias formações como: O Fóruns Nacionais e Internacionais. Como professora universitária, focou-se em pesquisas de investigação científica e hoje por hoje é investigadora, tem 5 artigos publicados em revistas nacionais, internacionais e possui o número de Orcid. É membro do Centro de Investigação Científica Samayonga, assim como membro da Ordem dos Psicólogos de Angola. Fez o curso de Agregação Pedagógica para o Ensino Superior, entre Setembro à Dezembro de 2018 no Instituto Superior Deolinda Rodrigues. De igual modo fez a formação de Orientação de Monografia na

mesma Instituição entre Janeiro à Março de 2019. É comentarista de vários temas da sua área de formação e participa em vários debates de programas de rádio e televisão.

Em 2019, foi nomeada como Subdirectora Pedagógica do Liceu nº 5112 do Capalanga-Viana. Esteve como Diretora provisória em 2021, na mesma instituição e em 2022, foi nomeada como Diretora do referido estabelecimento escolar. Atualmente, é Vice-Presidente para a Área Científica e Pós-Graduação do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues que realizou a primeira jornada científica dia 27 e 28 do mês de Março de 2024 e teve a coordenar o grande evento científico.



EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida

PROJETO IDENTIDADE

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE LUTAS POR UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA



Elisângela Silva do Amaral
Alexandre Passos Bitencourt
(Orgs)

A



RESUMO

O presente estudo tem como finalidade apresentar os avanços teórico-metodológicos na área da alfabetização. Assim como a alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos, este trabalho, em específico, buscou um repensar da aquisição da língua escrita, baseado no alfabetizar letrando. O estudo das teorias de Piaget, possibilitou um conhecimento teórico que serviu como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvem o alfabetizar letrando. Por fim, uma reflexão acerca do papel do educador nesse processo de alfabetizar letrando, buscando dar significado ao processo educativo.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Professor Alfabetizador.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como enfoque principal a Alfabetização. Assim como a alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos, este trabalho, em específico, buscou repensar a aquisição da língua escrita, baseado no alfabetizar letrando. Não basta ao indivíduo ser simplesmente alfabetizado, ou seja, aprender meramente a decodificar. Faz-se necessário que o mesmo seja também letrado para que possa exercer as práticas sociais de leitura e escrita na sociedade.

O estudo trata de uma temática bastante discutida, por isso buscou reflexões e discussões que envolvem o processo de alfabetização, visto que, há uma grande complexidade do aprender a ler e escrever, que vai além do ensino de um código de sinais. O estudo dessa problemática do contexto da alfabetização contribui para um repensar do educador atuante nas classes de alfabetização, pois este deve ter um conhecimento básico dos princípios teóricos

metodológicos da alfabetização para que possa refletir sobre sua prática pedagógica, podendo reconstruí-la.

O tema abordado buscou elucidar algumas questões referentes ao processo educativo, tais como esclarecer os conceitos sobre alfabetização e letramento, observando que são processos que caminham juntos embora apresentem diferentes conceitos. Também enfatizam-se os conceitos elaborados pelos principais teóricos, onde pudemos analisar a importância de seus estudos para a compreensão do educador acerca do processo educativo. E, através de reflexões, buscamos também inserir o professor como peça fundamental nesse processo de desenvolvimento da leitura e escrita, onde o mesmo agirá como um mediador nesse processo.

O presente estudo tem como referenciais metodológicos a pesquisa bibliográfica. O desenvolvimento do trabalho consiste na leitura de autores que

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sumaré; Pós Graduação *Latu Sensu* em Arte e Musicalidade pela Faculdade de Conchas, FACON; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

desenvolveram pesquisas que perpassam a temática em estudo a fim de embasar, teoricamente, toda a pesquisa.

Ao final, esperamos uma contribuição relevante aos educadores que estão sempre em busca de aprender e reaprender sua prática, tendo como objetivo o melhor desenvolvimento cognitivo dos seus alunos.

RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A linguagem é um lugar de constituição dos sentidos que se caracteriza como instância simbólica que perpassa o mundo. É um sistema que representa as coisas do mundo; espaço de interação entre os sujeitos, além de instrumento para expressar pensamentos e sentimentos.

A linguagem está presente em toda atividade humana, em nosso pensamento e nas representações, na forma como nos organizamos no mundo por meios dos símbolos e nas interações sociais. (MOITA, 1994, pg. 28)

Aprender a nomear o mundo implica participar das atitudes e das crenças de uma cultura. Assim, à medida que as crianças desenvolvem a língua oral, elas se apropriam de uma determinada cultura. Essa apropriação favorece a inserção das crianças em uma comunidade. Esse conjunto de aprendizagem colabora para a construção da capacidade de ler e escrever. A linguagem antecede as funções mais intencionais de organização do pensamento para leitura, escrita e expressão com sentido único de comunicação, a criança brinca primeiro com a linguagem, serve-se dela, depois vai se construindo por meio dela. (GOMES, 2002, pg. 45)

Na atualidade, embora em quantidade variada, as crianças são circundadas pelo registro gráfico, pelos signos que vão representar sons, letras e palavras. Nessa convivência, exploram as funções do ler e escrever entra em contato com diferentes gêneros e seus suportes. As diferentes formas de narrar o mundo provocam o desejo e o interesse pela leitura e pela escrita, ou seja, as crianças desde pequenas inserem-se

no processo de letramento e alfabetização para fazer coisas, agir sobre o mundo, desde as mais simples às mais complexas situações.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES PRÁTICAS

No senso comum, alfabetizar é ensinar as primeiras letras. Um rápido olhar sobre o assunto revela-nos que até a década de 1940, sermos alfabetizados significava apenas ler e escrever. A partir de 1960, o conceito de alfabetização foi sendo ampliado.

Alfabetização para Batista (2006) é o sujeito que sabe utilizar a leitura e a escrita para exercer uma prática social.

Costa Val (2006) esmiúça o conceito um pouco mais ao afirmar que alfabetização é o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita; a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitam ao aluno ler e escrever com autonomia.

Letramento trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com diferentes manifestações da escrita na sociedade (revistas, placas, rótulos, embalagens comerciais etc.) e se prolonga por toda vida (Costa Val. 2006).

Segundo Soares (2001) o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. Nessa perspectiva, é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um sujeito por ter se apropriado do processo de escrita, ou seja, é a condição do sujeito que não apenas saber ler ou escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1977), letramento “é entendido como produto de participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las mais significativas, ainda que às vezes não envolvam atividades específicas de ler ou de escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento,

pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas práticas”.

Letramento é então, uma prática que pressupõe necessariamente a plena participação social, possível apenas a partir da comunicação, a qual implica a interação entre os membros que fazem parte desse todo social. Outro elemento fundamental é o de que o letramento não pode ser confundido com alfabetização, tendo em vista que não implica obrigatoriamente a atividades específicas de ler ou de escrever.

Segundo Di Nucci (2001), atualmente, considera-se que, para o indivíduo inserir-se em uma sociedade letrada, ele precisa ser capaz de compreender textos escritos, mesmo que não tenha domínio do código escrito, isto é, mesmo que não seja alfabetizado. Ser alfabetizado e ser letrado são condições diferentes. O indivíduo letrado é aquele que usa funcionalmente a leitura e a escrita nas práticas sociais cotidianas, de forma a favorecer sua inserção cultural.

Os conceitos apresentados evidenciam que alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo; enquanto letramento focaliza os aspectos do cotidiano social na aquisição de um sistema escrito por uma sociedade - é o estado ou uma condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que necessitam da escrita. (BATISTA, 2006, pg. 15).

Esse posicionamento vem ao encontro da concepção de Bruner (2003) para quem aprender é conseguir entender, e entender é construir significados. Ao narrar o mundo e ouvir narrativas sobre ele, as crianças agregam significados e apropriam-se dos significados deles.

Embora o processo de letramento e de alfabetização se diferencie no que diz respeito às operações cognitivas demandadas e, também, em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos, as atividades que o constituem precisam ser integradas.

A base do processo é o letramento que potencializa a instrumentalização e o

envolvimento da criança com as práticas e usos da língua escrita.

Letramento é, pois, o conjunto de práticas sociais que usam enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (KLEIMAN, 2001, p.19)

O processo de alfabetização precisa ser entendido em um sentido mais ampliado, visto que não reduz a aprender a grafar e a decodificar. Soares (2009) concorda com essa ideia ao afirmar que a alfabetização é essencial ao acesso ao mundo da escrita.

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE LETRADO

A alfabetização precisa desenvolver-se num contexto de letramento. Isso requer o entendimento de que a alfabetização e o letramento são processos simultâneos e indissociáveis. A primeira relacionada à apropriação do sistema de escrita alfabético, e a segunda é a apropriação do uso social da leitura e da escrita.

O processo de alfabetização e letramento tem início quando a criança começa a conviver com diferentes manifestações da escrita na sociedade, tais como: revistas, convites, placas, rótulos, embalagens comerciais. O contato com o mundo dos textos capacitará a criança a compreendê-los para que, paulatinamente, se torne usuária dos recursos possíveis para a escrita dos mesmos. (FERREIRO, 1996, p. 144)

Na Educação Infantil, parte da produção relativa à alfabetização e ao letramento apresenta-se por meio da oralidade. As linguagens sociais e os gêneros do discurso em que as crianças são envolvidas, os objetos que as cercam, tudo fala a favor da ampliação do conhecimento e do pertencimento a uma cultura letrada. As crianças vão, complexamente, fazendo leituras do que veem, ouvem e experimentam, mostrando a análise que vão construindo do material falado e escrito. Outro ponto que merece destaque é que o processo de letramento não se restringe, como pensam

equivocadamente alguns professores, à Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, mas se amplia por toda vida escolar do educando, tendo em vista que, quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os educandos independentemente do nível de ensino em que se encontra, maior a responsabilidade da escola em lhe proporcionar as condições necessárias para que esse se ampliem suas possibilidades de circulação social a partir do uso da escrita. (KATO, 2009, p. 38)

Nesse contexto, cabe à escola propiciar as condições ideais de leitura e de escrita, de modo que os espaços estejam impregnados pelos valores da sociedade letrada. Isso inclui oferecer tempo e espaço para que os estudantes sejam encorajados a ler, a pensar, a discutir, a conversar acerca dos diferentes gêneros textuais, orais, escritos, seus usos, finalidades e intenções diversas, a fim de se tornarem leitores e produtores de textos competentes.

Considera-se ambiente letrado aquele que promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado, mas interagir nele. Dessa forma, elas terão a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita e pensar, desde cedo, sobre a língua e seus usos construindo ideias sobre como se lê e como se escreve. (FERREIRO, 2000, p. 104)

Todavia, algumas vezes, o termo ambiente letrado tem sido confundido com a organização de uma sala com paredes recheadas de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se assim esta fosse uma forma eficiente de expor as crianças à leitura e à escrita. Contudo, é preciso compreender que oportunizar práticas de leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham significado e uma função real de expressão e comunicação. Todas as tarefas que habitualmente o professor realizava na ausência das crianças, como, por exemplo, preparar convites, escrever comunicados aos pais solicitando alguma coisa, ler um bilhete deixado

pelo professor do outro período etc., podem ser partilhadas com as crianças ou integrarem atividades de exploração dos diversos usos da escrita e da leitura. (FERREIRO, 2000, p. 104)

A participação ativa dos alunos nesses eventos de letramento configura um ambiente letrado na escola e na sala de aula. Isso é especialmente importante quando as crianças têm pouca oportunidade de presenciar atos de leitura e de escrita na vida cotidiana, ou quando provém de comunidades pouco letradas, pois é preciso considerar que as experiências oportunizadas poderão ser mais ou menos significativas de acordo com capital cultural, social e econômico no meio imediato em que as crianças se incluem. Nesse caso, o professor torna-se uma referência bastante importante. Se o educador trazer diversos textos utilizados nas práticas sociais para dentro da sala de aula, estará ampliando o acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na formação do sujeito letrado. (LAJOLO, 1999, p. 64)

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DIÁRIAS DE LEITURA E ESCRITA

A alfabetização é a etapa mais importante na nossa vida escolar, pois é nessa fase que descobrimos o mundo da leitura e escrita. O prazer em ler e o desenvolvimento bem elaborado vai depender da forma como fomos levados nesse processo de aquisição dos conhecimentos que obtivemos durante a alfabetização. Isso significa que o professor tem um papel extremamente importante nesse processo, pois ele será o mediador no incentivo aos seus alunos ao aplicar metodologias eficientes, respeitando o contexto e os conhecimentos prévios dos alunos.

De acordo com Vygotsky (2001) o estágio de desenvolvimento em que se encontrará o aluno, que poderá variar conforme as suas aptidões, incentivo e metodologias aplicadas, o professor tem papel fundamental no processo de alfabetização dos alunos, trabalhando de forma a mediar o conhecimento, trabalhando com a construção da escrita utilizando meios

eficazes para despertar o aprendizado por prazer e não por obrigação, refletindo sobre sua ação, de modo a relacionar e construir também conhecimento para si. É importante também que o professor tenha a compreensão acerca do processo inicial de construção da escrita que é de grande importância na alfabetização dos alunos. Esse processo ocorre geralmente quando a criança passa por um estágio de desenvolvimento complexo, no momento de descobertas, dúvidas e busca por respostas que muitas vezes não estão ao alcance de seus esquemas cognitivos e vai ser nesse momento que o educador contribuirá através de metodologias e práticas adequadas às necessidades de cada um, lembrando que nem todos os indivíduos se encontram no mesmo nível de compreensão. Segundo Sodré (2008, p.13) "Cada um aprende de um jeito diferente, dependendo de sua história de vida, de suas experiências". Então, é nesse momento em que o professor refletirá sua prática, percebendo que o erro faz parte do processo e esses erros devem ser utilizados no decorrer do processo e que faz parte da aprendizagem.

Levar o aluno a familiarizar-se com o mundo da leitura também é papel do professor, pois muitos desses alunos não têm acesso aos livros e nem incentivo dos pais. Ao ser despertada no aluno, a leitura se torna algo precioso em sua vida e será grande a possibilidade de se tornarem adultos com hábito de leitura e, conseqüentemente, conhecerão as formas corretas de escrever, pronunciar, compreender textos e isso pode transformar a vida do indivíduo sob vários aspectos, tais como social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Entretanto, o fato de ser alfabetizada não significa que a pessoa seja letrada, mesmo que ela esteja inserida em um contexto social de letrados, pois esse fato não garante formas iguais de participação na cultura escrita até porque o acesso ao mundo da leitura e escrita em decorrência do conhecimento sistematizado, que se encontra em textos escritos, não estão

disponíveis igualmente para todos. Também não podemos dizer que o letramento é consequência da alfabetização, pois há aqueles que são letrados e não alfabetizados, como também os que são alfabetizados e não são letrados. Portanto, a aquisição da leitura e da escrita por si só não garante maior nível de letramento, e, por vezes, nem mesmo essa aquisição inicial está sendo efetivada ou garantida a todos os brasileiros. Ou seja, mesmo havendo alfabetização e disponibilidade de material escrito e impresso suficientes e condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo, não significa que haverá letramento.

É importante que o professor proporcione ao aluno um contato direto com o mundo da leitura, das mais variadas possíveis, pois sabemos que há uma grande complexidade no ato de ensinar e aprender a ler e escrever, daí a necessidade de se trabalhar a leitura com diferentes portadores de textos para que a criança interaja com as demais disciplinas. Para tanto, o professor deve priorizar a leitura diária, objetivando que isso se torne um hábito corriqueiro e espontâneo o que facilitará o processo de interpretação e compreensão dos mais variados tipos de textos.

Segundo Lerner (2000), pensando nessas aprendizagens, o professor deve considerar alguns aspectos na organização do seu trabalho, tais como a interação entre os alunos, seus conhecimentos prévios, a individualidade, particularidade de cada um, ou seja, a heterogeneidade da turma, o nível dos desafios apresentados pelas atividades propostas e as conquistas possíveis. Assim o professor agirá como mediador entre os educandos e os objetos dos conhecimentos, aquele que organiza o espaço propiciando situações reais de aprendizagem, articulando os aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos de cada criança aos seus conhecimentos prévios, atentando ao ritmo e capacidade individual de cada um dos alunos, pois cada uma tem suas características próprias e devem ser respeitadas.

É importante que essa relevância em relação aos conhecimentos prévios dos alunos seja trabalhada de forma prioritária, pois, assim o professor poderá organizar as situações de aprendizagem levando em consideração o pensamento e a linguagem de cada um e o interesse em determinado assunto, e então, as novas experiências, ao serem vivenciadas, se acomodarão as já existentes. Daí então essas novas experiências irão promover o crescimento e a equilíbrio necessários para que aconteça a aprendizagem.

Nesta linha de pensamento em torno da teoria das equilíbrições, Piaget, segundo LIMA (1994, p.147), identifica três formas básicas de equilíbrio, são elas:

1. Em função da interação fundamental de início entre o sujeito e os objetos, há primeiramente a equilíbrio entre a assimilação destes esquemas e a acomodação destes últimos aos objetos.
2. Há, em segundo lugar, uma forma de equilíbrio que assegura as interações entre os esquemas, pois, se as partes apresentam propriedades enquanto totalidades, elas apresentam propriedades enquanto partes. Obviamente, as propriedades das partes diferenciam-se entre si. Intervêm aqui, igualmente, processos de assimilação e acomodação recíprocos que asseguram as interações entre dois ou mais esquemas que, juntos, compõem um outro que os integra.
3. Finalmente, a terceira forma de equilíbrio é a que assegura as interações entre os esquemas e a totalidade. Essa terceira forma é diferente da Segunda, pois naquela a equilíbrio intervém nas interações entre as partes, enquanto que nesta terceira a equilíbrio intervém nas interações das partes com o todo. Em outras palavras, na Segunda forma temos a equilíbrio pela diferenciação; na terceira temos a equilíbrio pela integração.

Assim, pode-se perceber um pouco como ocorre o processo de construção do conhecimento pelas crianças, pois as mesmas utilizam das mais variadas linguagens, a partir de interações que estabelecem com outras pessoas e com o seu meio. Essa construção do conhecimento é mediada pela cultura, baseada

nos seus conhecimentos prévios adicionados dos conteúdos escolares proporcionados pelos professores através de uma organização e planejamento adequados.

A criança é um ser social, pois interage e aprende com o meio e essa interação social é uma das estratégias fundamentais dos educadores para a construção da aprendizagem pelas crianças. Para tanto, o professor deve conduzir essa interação através da socialização das descobertas e das novas aprendizagens, assim, haverá uma troca de experiências onde as crianças poderão ajudar e serem ajudadas umas pelas outras, proporcionando um ambiente de interação social. (VYGOTSKY, 2001, p. 121).

Essa interação entre as crianças e entre elas e o professor é a origem fundamental da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) no ambiente da sala de aula, onde o uso das mais variadas linguagens ajudarão as crianças a reestruturarem e reorganizarem suas aprendizagens. Vygotsky (2001) desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal para discutir e explicar a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Vygotsky, em sua teoria, preocupou-se mais com a aprendizagem escolar e a sua relação com o desenvolvimento ocorrido antes e durante o processo escolar. Para ele é importante uma análise do desenvolvimento antes mesmo da construção da aprendizagem. Assim, Vygotsky afirmou:

Quando se pretende definir a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança.

Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psico-intelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (VYGOTSKY, 2001, p. 111).

A distância existente entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é o que Vygotsky (2001) conceituou de zona de desenvolvimento proximal.

A ZDP proporciona um espaço de integração no ambiente da sala de aula onde aqueles que se encontram em um nível mais avançado no processo de aprendizagem ou que já superaram suas dificuldades possam ajudar os colegas. Nessa situação o professor, mesmo sem sua participação direta, ele age de forma a estabelecer uma interação entre os alunos, levando assim, a criação da ZDP através de suas intervenções. Em todas as fases do desenvolvimento da criança é importante o trabalho em grupos, pois proporciona a interação, favorece a cooperação, a solidariedade e promove a troca de conhecimentos e saberes variados. (VYGOTSKY, 2001, p. 134).

Também é importante lembrar a organização de um ambiente agradável, afetivo e que seja subsidiado por recursos e estratégias que ajudem a motivar a construção das aprendizagens que devem acontecer de forma autônoma e eficaz. Um ambiente alfabetizador se caracteriza pelo espaço de leitura e escritas, com atividades interessantes e diversificadas, que devem estar sempre ao alcance de todos para se apropriarem na hora em que quiserem, pois assim, as crianças irão construir progressivamente sua própria leitura e escrita, bem como o gosto pelo ato de ler.

Na visão de Werneck (2006) esse processo de construção do conhecimento não se faz apenas pela transmissão e assimilação das informações e sim pela formulação de hipóteses individuais e coletivas pelas crianças buscando a resolução dos problemas e, para isso, é necessário um ambiente propício para que haja

progressos nessa construção de conhecimentos, pois as crianças terão oportunidade de refletir e criar as possibilidades para compreensão da escrita como objeto social.

Nesse contexto, o professor deve trabalhar as dificuldades apresentadas pelas crianças para que elas vençam as etapas do seu desenvolvimento. A ação pedagógica surge então como uma ajuda aos alunos no processo de superação de conflitos. Porém, nesse sentido, o professor deve ter bem claro que, para estruturar sua intervenção, é necessário saber o nível de desenvolvimento real em que a criança se encontra para que na ZDP ele possa agir e promover a interação essencial e adequada entre as crianças.

Para Werneck (2006) a escola exerce um papel de grande responsabilidade na construção do conhecimento dos seus alunos, pois os saberes que serão adquiridos no ambiente escolar garantirão o seu exercício da cidadania. Para isso, o professor comprometido com a alfabetização para a cidadania precisa se organizar, construir e reconstruir seu planejamento, avaliar sua atuação, levando sempre em consideração os conhecimentos já trazidos por seus alunos e a partir daí estabelecer uma relação de respeito e confiança com as crianças.

O professor comprometido com sua prática pedagógica implica: “[...] na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, reflexão e ação, dentre muitos dos fatores integrantes do processo pedagógico” (LUCK, 1994, p.54).

É fundamental que no processo de ensino e aprendizagem o professor renove suas práticas e metodologias visando potencializar as descobertas e habilidades dos seus alunos, estimulando sempre a coletividade como também a autonomia nas atividades desenvolvidas pelas crianças. Trabalhar com inovação sem deixar de lado o planejamento de suas ações, pois o processo educativo exige organização sistemática, sem abandonar os

princípios de liberdade, atendimento às necessidades individuais e coletivas, oportunidades para todos e formação para cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, há décadas é vista como um grande problema da educação brasileira e esse foi o foco do estudo realizado, ou seja, buscamos analisar, através do conhecimento dos conceitos, do que dizem os grandes teóricos e das práticas diárias que podem ser realizadas pelos educadores, buscando, assim, estabelecer as estratégias para alfabetizar letrando as crianças da Educação Infantil.

Se iniciou estabelecendo conceitos acerca do que se diz de alfabetização e letramento numa busca de esclarecer o significado de cada um, embora concluamos que, apesar de revelarem diferentes conceitos, ambos estão entrelaçados, pois o ideal é ensinar a ler e escrever contextualizando o aprendizado com as práticas sociais da leitura e da escrita. Por isso, é essencial que nos primeiros anos de escolarização (que engloba a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), o educador volte sua prática para uma realidade mais próxima possível do aluno proporcionando aos seus alunos atividades de leitura e escrita que contextualizem seu dia a dia.

Para enfatizar os conceitos de alfabetização e letramento, analisamos o que dizem os mais renomados teóricos a respeito do tema em estudo. Observamos que cada um deles também enfatiza o fato de que uma boa parte das pessoas alfabetizadas não está letrada.

Se estabeleceu através de reflexões, o papel do professor no desenvolvimento das práticas diárias de leitura e escrita. Verificou-se que precisamos, verdadeiramente, é conscientizar o professor alfabetizador, pois somente quando ele tiver consciência da importância de seu papel, na formação do educando em seu exercício das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive, é que vai romper com paradigmas tradicionais e

perceber que não basta alfabetizar. Hoje os nossos alunos necessitam de um processo de aprendizagem que focalize o alfabetizar letrando. O texto trouxe considerações importantes acerca da prática docente que nos faz refletir sobre o nosso verdadeiro papel no processo de desenvolvimento da criança, através de práticas construtivistas no sentido de construir o conhecimento.

Ao concluir o presente trabalho, percebo que quando o aluno lê, escreve e interpreta, não é o método escolhido que importa, e sim a meta alcançada.

O conhecimento das letras é um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e escrita, por isso, para formar cidadãos atuantes, é preciso conhecer a importância da informação sobre letramento e não de alfabetização.

Cabe ao educador, criar situações que permitam ao aluno vivenciar os usos sociais da escrita e leitura, direcionando-o a aprender, executar desafios a desenvolver a inteligência e transformar informações em conhecimento, ou seja, alfabetizar, alfabetizar letrando, pois na escola a criança deve interagir firmemente com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos.

Esse trabalho foi desenvolvido visando uma mudança de atitudes e conceitos para que os alunos de hoje se tornem adultos saudáveis, alicerçados a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 10-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf>. Acesso em: 13 mar 2024.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- COSTA VAL, M. G. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 18-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf>. Acesso em: 13 mar 2024.
- Di Nucci, E. P. (2001) Alfabetizar letrando ... um grande desafio para o professor! Em S. A. S. Leite. **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas.

Campinas: Komedi.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144 p.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

GOMES, M. Fátima C. Relação entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 8, n. 45, maio/jun., 2002.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: pontes e Ed. UNICAMP, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar**: Fundamentos teóricos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem, interação e formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, nº 179/180/181, p. 301-371, jan./dez. 1994.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento na Educação Infantil. **Revista Pátio**, julho/outubro 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovith. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovith; LURIA, Alexander Romanovith; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievith; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção: o papel do ensino e da pesquisa. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006.



PUBLIQUE SEU ARTIGO

- Contribua com sua pesquisa e estudos para uma educação de qualidade
- Financie livros de professores e estudantes da rede pública
- Evolua profissionalmente
- Apoie projetos educacionais



SUA EVOLUÇÃO COMEÇOU!

Revista **EVOLUÇÃO**

ABEC
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos



Contate a profa. Vilma
(11) 99543-5703



ISSN
INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
INTERNATIONAL CENTRE

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

A INTERAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS ESCOLAS E NA SOCIEDADE

ALECINA DO NASCIMENTO SANTOS¹

RESUMO

A barreira na expressão e interação social que muitos estudantes com Autismo enfrentam, aliada aos seus obstáculos no aprendizado, resulta em altas taxas de insucesso escolar para esses jovens, além de outros perigos sociais: marginalização e intimidação. Ao implementar uma variedade de atividades lúdicas e suportes nas escolas de ensino fundamental, busca-se alterar a condição de solidão que os alunos enfrentam cotidianamente em sua jornada educacional, ampliando progressivamente seus momentos de convívio harmonioso. Portanto, esse artigo tem como objetivo salientar a importância da interação de alunos com TEA junto aos outros, de forma harmoniosa, contando com a intervenção de todo o corpo docente. A metodologia utilizada para compor esse trabalho é por meio de pesquisa bibliográfica, contando com a comprovação de autores que denotam sobre o TEA.

Palavras-chave: Expressão; Interação; TEA.

INTRODUÇÃO

Ainda hoje, é comum ver o transtorno do espectro do autismo sendo descrito com palavras como quebra-cabeça, segredo, enigma ou até mesmo mistério. Isso reflete uma lacuna significativa no conhecimento, apesar do progresso contínuo das informações científicas. Este artigo pretende apresentar ao leitor o que foi descoberto até agora sobre o TEA, com a esperança de que tanto os médicos quanto os especialistas, como neurocientistas, psicopedagogos e até mesmo professores, possam considerá-lo para facilitar o diagnóstico e oferecer o melhor tratamento possível.

Mais de três décadas de estudos neurocientíficos têm se dedicado a descobrir a causa do autismo, identificando as origens etiológicas e seus mecanismos patogênicos, sua

dinâmica e a variação que ocorre nos sintomas principais do TEA, levando em consideração sintomas psiquiátricos que podem ser coexistentes com esta condição.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente o alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (SANTOS, 2008, p. 9).

Pesquisas com foco dimensional têm investigado como o transtorno se desenvolve e as mudanças que ele sofre ao longo da vida do paciente, dependendo de fatores ambientais,

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Segunda Graduação em Artes Visuais pela Universidade de Santos. Pós-graduação em Educação Infantil e em Formação Docente pela Faculdade Campos Elíseos, FCE. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

expressão e retração genética, atividade imunológica, exposição a psicotrópicos e até mesmo o resultado da neurovariabilidade ao tentar integrá-lo em um sistema estabelecido de comportamentos sociais, níveis de comunicação e atividades para a independência.

Segundo o dicionário online de Português o TEA significa:

Termo que designa, de maneira mais geral, variadas e diferentes síndromes que se enquadram no autismo, por estarem relacionadas com perturbações ou alterações do desenvolvimento neurológico, dificuldade de comunicação e/ou de socialização. Etimologia (origem da palavra autismo). A palavra autismo deriva do grego "autós", que significa "de si mesmo", e do prefixo -ismo; pelo francês "autisme", com sentido de autismo. (<https://www.dicio.com.br/autismo/>)

Eugen Bleuler (1908) usou essa denominação para descrever um paciente esquizofrênico que se isolou em seu próprio universo. Embora hoje se fale de um fator geral para os transtornos mentais e que o TEA e o espectro esquizofrênico sejam identidades com semelhanças importantes, essa história em sua maior parte tem uma abordagem dicotômica, assim como Hans Asperger e Leo Kanner, pioneiros que trabalharam separadamente nos anos 40, com abordagens muito específicas. Kanner (1943) descreveu o quadro clínico do autismo com observações de 8 meninos e 3 meninas que tinham as seguintes características em comum: 1) incapacidade de estabelecer relacionamentos; 2) alterações na linguagem, principalmente como meio de comunicação social, embora em 8 deles o nível formal da linguagem fosse normal ou apenas ligeiramente atrasado; 3) insistência obsessiva em manter o ambiente inalterado; 4) surgimento, às vezes, de habilidades especiais; 5) bom potencial cognitivo, mas limitado aos seus centros de interesse; 6) aparência física normal e "rosto inteligente"; e 7) aparecimento dos primeiros sintomas desde o nascimento, que foram significativamente afetados e tiveram grande impacto. (KANNER, 1966, APUD KELMAN et al, 2010)

[...] o denominador comum desses

pacientes é sua impossibilidade de estabelecer desde o começo da vida, interações esperadas com pessoas e situações (...) apreciam ser deixados sozinhos, agindo como se as pessoas em volta não estivessem ali (...) quase todas as mães relatam a perplexidade causada pelo fato dos filhos, diferentes dos demais, não desejarem ser tomados em seus braços (KANNER, 1966, APUD KELMAN et al, 2010, p. 224).

Por outro lado, Asperger (1944) descreveu em sua série crianças muito capazes devido a essas habilidades e comportamentos diferentes em relação ao restante da população. Embora para Kanner o quadro clínico do autismo, como ele o descreveu, fosse tão específico que pudesse ser claramente diferenciado, não apenas da esquizofrenia, mas de qualquer outro transtorno, a primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM-I (1952), incluiu nesta entidade nosográfica, crianças com características descritas para autismo, foi diagnosticada como "reação esquizofrênica do tipo infantil". O DSM-II (1968) também não considerou o autismo como um diagnóstico específico, mas como uma característica da esquizofrenia infantil. (ORRÚ, 2012)

O DSM III-R (1987) trouxe uma mudança significativa, não apenas nos critérios, mas também na nomenclatura. O termo "autismo infantil" foi substituído por "transtorno autista". Com isso, o autismo passou a ser considerado um "transtorno", termo usado em manuais para definir genericamente problemas mentais, marcando assim um afastamento conceitual da terminologia de problemas médicos de etiologia e fisiopatologia conhecidas total ou parcialmente. (ORRÚ, 2012)

Nos anos seguintes, surgiram o DSM-IV (1994) e o DSM IV, que, embora não tenham proposto modificações substanciais entre eles, representaram uma nova mudança radical. Foram definidas cinco categorias de autismo:

- Transtorno autista.
- Transtorno de Asperger.
- Transtorno de Rett.
- Transtorno desintegrativo da infância.

- Transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação.

Além disso, o termo “transtornos invasivos do desenvolvimento” foi incorporado como nome genérico para abranger os subtipos desta nosografia. Uma vez consolidado e definido fenomenologicamente o modelo como Kanner o identificou, uma visão categórica foi delineada com precisão crescente que se refletiu nas diferentes versões do DSM. Lorna Wing e Judith Gould (1979) sugeriram uma nova percepção do transtorno. A diferença com o modelo convencional era sutil na aparência, mas radical na profundidade. (MEMNON, 2014, p. 8-10, Revista Nova Escola)

A mudança conceitual baseou-se no estudo realizado em uma área de Londres, no qual pacientes que se enquadravam tanto no padrão típico descrito por Kanner quanto aqueles pacientes que, sem se enquadrarem no perfil kanneriano, apresentavam em maior ou menor grau, a tríade de problemas de interação social, comunicação e imaginação, associada a um padrão de comportamentos rígidos e repetitivos, qualitativamente semelhantes aos dos pacientes “típicos” com autismo, mas quantitativamente diferentes. O retardo mental apareceu como uma dimensão diferente. Portanto, a tríade pode ser identificada independentemente do nível de inteligência e pode ou não estar associada a outros problemas médicos ou psicológicos. (OLIVEIRA, 2016)

O DSM-5 (2013) incorpora a palavra “Spectrum”, que se ajusta muito bem aos novos modelos genéticos que contemplam interações poligênicas de baixa e alta magnitude de efeito, determinadas por polimorfismos de nucleotídeo único e variações no número de cópias; e também com modulação por fatores epigenéticos. (SALES, 2022)

O TEA E SIGNIFICADOS

TEA é um distúrbio do desenvolvimento neurológico que causa neurovariabilidade caracterizada pela diminuição da interação social com deficiência no desenvolvimento da

comunicação por meio da linguagem verbal e não verbal e inflexibilidade no comportamento devido a comportamentos repetitivos e interesses restritos.

O TEA é determinado por déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, incluindo aqueles de reciprocidade social, os comportamentos comunicativos não-verbais usados para tal interação e as habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além do déficit na comunicação social, o diagnóstico do TEA exige a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritivos ou repetitivos. Como os sintomas mudam com o desenvolvimento e podem ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser atendidos com base em informações históricas, embora a apresentação atual deva causar deterioração significativa. (OLIVEIRA, 2016)

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou por unanimidade o dia 2 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, para destacar a necessidade de melhorar a qualidade de vida das pessoas com este transtorno, a fim de levar uma vida plena e satisfatória como parte integrante da sociedade. (SALES, 2022)

O TEA é influenciado por vários fatores ambientais, genéticos e até imunológicos que atuam em momentos-chave do processo de desenvolvimento. Permanece o envolvimento simultâneo de múltiplos sistemas devido à interação entre a exposição ao ambiente e as suscetibilidades genéticas individuais. Sua relação complexa e etiologia multifatorial resultam na heterogeneidade e variabilidade do autismo e mesmo o acima mencionado acrescenta diferentes comorbidades psiquiátricas ao TEA. localizar um distúrbio puro e, portanto, seus fatores diretos. (SALES, 2022)

Pesquisas epidemiológicas apontaram para medicamentos, metabólitos, toxinas e nutrientes que aumentam a probabilidade dessa alteração, principalmente no período pré-natal.

Recentemente, o foco se expandiu além do cérebro; foi sugerido que o sistema imunológico e o eixo cérebro-intestino-microbioma desempenham um papel significativo. Desde a abordagem do conceito de risco, vários fatores geraram controvérsia quando se referem ao autismo; um deles, que se destaca em qualquer fonte primária, é a relação entre a ingestão de ácido fólico durante a gravidez e o autismo.

Como vivem em um mundo muito confuso, é compreensível que crianças autistas tentem se apegar às poucas coisas que conseguem entender. Elas gostam de manter as mesmas rotinas, uma leve mudança pode provocar gritos e acessos de raiva. Também se tornam bastante apegadas a objetos, que podem ser brinquedos comuns ou coisas aparentemente sem atrativos (GAUDERER, 1985, p. 119)

O folato e o neurodesenvolvimento são um tema de grande interesse, tanto para médicos como para pesquisadores. Embora tenha sido observado em estudos de coorte prospectivos que a redução da ingestão de folato durante a gravidez predispõe a problemas de neurodesenvolvimento e até mesmo a distúrbios neuropsiquiátricos na idade adulta, as informações atuais disponíveis confirmam que altas doses de ácido fólico durante a gravidez aumentam o risco de apresentar TEA. Outro fator controverso é a vacinação, principalmente a vacina tríplice viral e o excipiente timerosal; No entanto, esta e as demais vacinas não têm relação com o desenvolvimento do distúrbio. Portanto, vale a pena reiterar que as vacinas não estão associadas ao autismo, em linha com as atuais meta-análises. (GAUDERER, 1985)

O TEA tem sido associado a vários fatores, que podem ocorrer individualmente, bem como inter-relacionados, conferindo a esse espectro a heterogeneidade que atualmente o caracteriza.

As diferentes origens e variação na expressão deste distúrbio não nos permitem falar de um mecanismo patogênico único e aceitável. Nos níveis macro, meso e microescala, foram estabelecidas teorias promissoras, mas foram a neuroanatomia, os núcleos e circuitos, os

neurônios e as organelas, os neurotransmissores, os genes e as moléculas que ocuparam o centro do palco para nos dar uma abordagem à informação neurocientífica reproduzível, o que reduz a lacuna epistemológica e explicar a causalidade do autismo.

Educar uma criança, por mais difícil que seja, aumenta o sentimento de amor na maioria das pessoas. Os pais sentem que a criança é parte deles e da família, não querendo que ela vá embora. Além disso, a criança autista pode ser bastante cativante e sua própria impotência e confusão faz brotar emoções profundas nos que lidam com ela. Então, quando começam a fazer progresso, a alegria que cada pequeno passo avante traz, parece muitas vezes maior do que é dado por uma criança normal (GAUDERER, 2011, p. 127).

Vale ressaltar que nenhuma das teorias invalida as demais e não possuem classificação quanto à sua importância. Portanto, aborda-se a melhor informação disponível que foi oferecida individualmente, para posteriormente observar como a ação conjunta desses protagonistas forma o novo espectro do TEA. A consideração inicial é de natureza neuroanatômica, com irregularidades no giro frontal inferior e cíngulo, córtex orbitofrontal e amígdala. As funções dessas estruturas mostram-se alteradas, manifestando-se clinicamente como características que não são exclusivas do autismo, mas são muito comuns, como falta de empatia, afetividade e cognição inadequadas, falta de reconhecimento nas expressões faciais e corporais e emocionalidade dos outros, que é essencial para a comunicação funcional e a sociabilidade.

Entre as diferentes causas neurobiológicas do autismo, sugere-se a presença de alterações na conectividade, tanto a nível funcional como estrutural. No nível histopatológico, no córtex cerebral do paciente afetado, foram encontradas rupturas radiais e tangenciais na organização fundamental dos neurônios e da glia. Alterações na densidade celular, orientação diferente dos dendritos, espaço reduzido e configuração diferente das

microcolunas neuronais também foram identificadas em certas partes do lobo frontal, e uma diminuição seletiva no número de neurônios no meio cerebral. Essas mudanças duradouras no neurodesenvolvimento levam a um modelo de alteração conectiva, no qual as funções cerebrais apresentam diferentes graus de atividade. (GAUDERER, 1985)

A diversidade neural do TEA é fundamentada nas transformações em diferentes escalas que foram identificadas no cérebro. Quando essas transformações acontecem? Podem ocorrer durante a neurogênese, amadurecimento e migração neuronal, sinaptogênese e sinaptoplasticidade, organização de estruturas ou ativação funcional destas.

DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO

Realizar o diagnóstico de TEA precocemente para estabelecer intervenções pertinentes que melhorem os resultados é uma parte fundamental para o tratamento de pessoas com TEA.

O diagnóstico pode ser estabelecido da coleta de dados biográficos e da capacidade de reconhecer os critérios do DSM-5/CID-10. Atualmente existem duas tendências para fazer o diagnóstico do TEA, a primeira é tradicional, muito utilizada, mas com barreiras e falhas constantemente criticadas por especialistas no assunto, ou seja, o diagnóstico clínico representado pelos critérios do DSM-5. Os recentemente estabelecidos na CID-11 mostram uma abordagem à segunda tendência que é considerada revolucionária, devido ao referido estabelecimento recente tem sido pouco divulgada, apoiada por evidências científicas que abrem informações tradicionais, que provavelmente estarão em conformidade com futuros manuais e guias de diagnóstico.

A melhor maneira de tratar um paciente com autismo é promover o desenvolvimento de habilidades sociais. Até o momento, nenhum medicamento foi aprovado para o tratamento dos sintomas principais do transtorno do

espectro do autismo. Em relação a esse assunto, ainda estamos longe de ter um guia universal que ajude a regular a conduta terapêutica desses pacientes; Portanto, o médico encarregado desses pacientes deve estar atento às publicações de alto impacto e às pesquisas recentes, como aquelas que propõem um potencial efeito terapêutico da ocitocina intranasal para esses sintomas, e estar atento às tendências propostas para melhorar a sociabilidade dos pacientes. desses indivíduos, bem como a utilização dos respectivos aplicativos. A maior evidência para apoiar o tratamento de um portador de TEA e sua comorbidade vem de pesquisas recentes. Propõe-se uma terapia integrativa, que não é linear nem escalonada, mas sim utiliza ferramentas pertencentes a três formas diferentes de intervir, podendo ser utilizada a critério clínico para atendimento individualizado dos pacientes de acordo com suas necessidades.

Os grupos farmacológicos utilizados são diferentes, sua finalidade tem sido historicamente o controle sintomático de comorbidades e seus transtornos afetivos e comportamentais, constatando que o mais comum associado ao TEA é ansiedade, depressão, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), compulsões e atividades repetitivas. comportamentos, irritabilidade e agressividade. No entanto, existem atualmente diversas propostas para abordar os principais sintomas do transtorno. (GAUDERER, 1985)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é como um jardim, ao qual cada aluno é uma semente com potencial para se tornar uma bela flor. As sementes são diversas, cada uma com suas características únicas, assim como os alunos.

O educador é o jardineiro desse jardim. Ele tem a responsabilidade de cuidar de cada semente, fornecendo a quantidade certa de água, luz solar e nutrientes que cada uma precisa para crescer e florescer. Isso inclui alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que

podem precisar de cuidados especiais para prosperar.

A sociedade é o clima que influencia o jardim. Pode trazer chuva, sol, vento, cada um com seus desafios e oportunidades, podendo ser desafiadora para os alunos com TEA, mas também pode ser uma fonte de aprendizado e crescimento.

Portanto, a educação é um jardim diversificado e vibrante, na qual cada aluno tem a oportunidade de florescer. É um lugar no qual a diversidade é valorizada, a inclusão é praticada e cada aluno é reconhecido por suas contribuições únicas. E dessa forma, o jardim da educação continua a florescer, celebrando a beleza da diversidade e a força da inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em 20 abr.2024.

GAUDERER, E.C. **Autismo**. Atheneu. 1993.

KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. - Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2010.

OLIVEIRA, Maria da Luz dos Santos. **Formação docente e inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: Algumas Reflexões**. João Pessoa. 2016.

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo, Linguagem e Educação- interação social no cotidiano escolar**. 3 ed.-Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

Revista Nova escola. A inclusão que ensina. Disponível em:<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/inclusao-ensina-511186.shtml> . Acesso em: 20 abr.2024.

SALES, Kelly Soares de Melo. **A intervenção da terapia ocupacional através da abordagem de integração sensorial em criança com transtorno do espectro autista: relato de caso**. Belo Horizonte. 2022.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008



A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA SUA IMPLEMENTAÇÃO

ANDRÉ LUIZ DIAS LEITE¹

RESUMO

Este artigo examina a implementação da educação inclusiva nas escolas no Brasil, destacando os desafios enfrentados e as perspectivas para a promoção de uma educação mais equitativa e acessível. A inclusão educacional é um direito fundamental, reconhecido internacionalmente, que visa a participação plena e equitativa de todos os alunos, independentemente das suas diferenças, necessidades ou características individuais. No contexto brasileiro, a educação inclusiva tem sido uma importante iniciativa política, mas sua implementação ainda enfrenta vários obstáculos, que vão desde questões políticas até desafios culturais e de formação de professores. Este artigo examina estes desafios e propõe estratégias para fortalecer a implementação da educação inclusiva, visando alcançar uma sociedade inclusiva e justa, além de trazer exemplos de países que possuem estratégias efetivas e consolidadas no tocante a educação inclusiva no âmbito do ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Diversidade; Obstáculos; Desafios.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um princípio fundamental que reconhece a diversidade e procura garantir que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente das suas diferenças e necessidades.

"A inclusão escolar de alunos com deficiência no Brasil é um desafio complexo que requer não apenas mudanças estruturais nas escolas, mas também uma transformação cultural e pedagógica mais ampla." (Aranha, 2018)

No Brasil, a Constituição de 1988 e a Lei de Orientação e Estatuto da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabelecem o direito de todos os cidadãos a uma educação inclusiva.

"A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabelece o

direito à educação inclusiva para todos os cidadãos brasileiros, porém sua efetiva implementação ainda enfrenta diversos obstáculos." (Brasil, 1996)

No entanto, apesar dos avanços legislativos, a implementação deste direito ainda enfrenta muitos desafios. Este artigo examina os principais desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva nas escolas brasileiras, considerando aspectos políticos, culturais e de formação de professores. Além disso, são discutidas algumas ideias e estratégias que podem contribuir para uma educação inclusiva e equitativa em todo o país.

1.0 PRIMEIROS PASSOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO MUNDO

A história da educação inclusiva é uma jornada repleta de desafios e conquistas,

¹ Bacharel em Turismo – Faculdade do Litoral Sul Paulista (FALS); Licenciatura Plena em Artes Visuais Faculdade Monzarteum de São Paulo (FAMOSP); Tecnólogo em Gestão Empresarial (FATEC). Professor de Ensino Médio e Técnico – Centro Tecnológico Paula Souza (CEETEPS – ETEC). Professor de Ensino Fundamental II e Médio, especialista em Arte na Prefeitura Municipal de São Paulo.

refletindo a luta contínua pela igualdade de oportunidades educativas para todos, independentemente das diferenças e capacidades. As questões de inclusão têm sido centrais, mas muitas vezes negligenciadas desde o advento da educação formal no mundo. Num contexto global, os primeiros registos de iniciativas voltadas para a educação inclusiva remontam à Grécia antiga, onde Platão defendia a ideia de que todos os cidadãos deveriam ter acesso à educação, independentemente do seu estatuto social. Contudo, foi só no século XX que o movimento de apoio à educação inclusiva ganhou força significativa. O impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que proclamou o direito à educação para todas as pessoas, independentemente da raça, sexo, religião ou posição social, foi um marco importante neste processo. Seguindo esta tendência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, reforçou o compromisso da comunidade internacional com a educação inclusiva como um direito fundamental.

Como disse Booth (1998), "A educação inclusiva não é um projeto educacional marginal, mas um projeto central, que é consistente com os requisitos éticos e legais da igualdade de oportunidades". O conceito anterior de Booth, reforça a métrica de que o projeto de educação inclusiva tem como elemento central a inserção de todos os educandos no contexto educacional, sem discriminação, focando em princípios éticos, sendo um gerador de oportunidades de aprendizagem, socialização e alicerce no avanço pessoal e profissional de cada indivíduo.

No contexto brasileiro, o movimento pela educação inclusiva também tem raízes profundas. Apesar dos desafios, o país tem trabalhado no sentido de uma educação mais inclusiva e equitativa nas últimas décadas. Um marco importante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que lançou as bases para a educação inclusiva no país. A lei reconhece a diversidade

como princípio fundamental e afirma o direito de todos, independentemente das suas características, à educação.

Como enfatiza Aranha (2008), "A educação inclusiva não consiste apenas em garantir o acesso, mas também em promover práticas de ensino que atendam às necessidades de todos os alunos, valorizem a diversidade e respeitem as diferenças".

Fica claro que a padronização e a espera de resultados massificados não são sinérgicos com a educação inclusiva, cabendo assim as práticas e políticas públicas ligadas a este tema sejam focadas no desenvolvimento individual, respeitando as peculiaridades e individualidade de cada estudante, para que não gere frustrações ou cobranças indevidas no processo de ensino e aprendizagem.

1.1 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

"A inclusão escolar de alunos com deficiência no Brasil é um desafio complexo que requer não apenas mudanças estruturais nas escolas, mas também uma transformação cultural e pedagógica mais ampla." (Aranha, 2018)

Muitas escolas brasileiras não estão preparadas para acomodar alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. A falta de instalações, banheiros atualizados e materiais didáticos adequados pode dificultar a participação desses alunos no ambiente escolar. A formação de professores para trabalhar em ambientes inclusivos ainda é inadequada. Muitos professores carecem da formação necessária para lidar com a diversidade de alunos em suas salas de aula, o que pode levar a práticas docentes excluídas.

A discriminação e o preconceito continuam sendo as principais barreiras à inclusão educacional no Brasil. Os alunos com deficiência são frequentemente estigmatizados e socialmente excluídos, dificultando a sua participação na escola e na comunidade. O apoio familiar e comunitário é essencial para o sucesso da educação inclusiva. No entanto, muitas

famílias de alunos com deficiência enfrentam desafios financeiros e sociais, que podem impedi-las de apoiar o programa educativo dos seus filhos.

A falta de políticas públicas eficazes e de financiamento adequado também é um desafio para a implementação da educação inclusiva no Brasil. Sem um forte apoio governamental, muitas escolas lutam para fornecer os serviços e recursos necessários para satisfazer as necessidades de todos os alunos. Outro aspecto de debilidade é o habitual excesso de alunos por sala, fazendo que o professor não possa dinamizar o tempo adequado no preparo de aulas adaptadas para os diversos tipos de alunos e as suas especificidades, além da carência e ínfimo números de professores de apoio tanto nas salas de aulas regulares, quanto nas salas multifuncionais que tem o papel de apoio complementar na educação dos alunos com deficiência.

2. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É importante investir na transformação da infraestrutura física das escolas e garantir que todos os alunos tenham acesso a ela. Isto inclui acesso, banheiros melhorados, salas de aula inclusivas e acesso a materiais didáticos apropriados. Os programas de formação de professores devem ser revistos e atualizados para incluir informações sobre educação inclusiva.

"A promoção da inclusão educacional não apenas beneficia os alunos com deficiência ou necessidades especiais, mas também enriquece o ambiente escolar e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária." (Autor desconhecido)

Os professores precisam de ter competências para trabalhar com os diversos alunos nas suas salas de aula, adotar práticas de ensino inclusivas e promover um ambiente de aprendizagem que acolha a todos. Campanhas de sensibilização e empatia por parte da comunidade escolar, também são aspectos que trazem um ambiente voltado para a cultura da paz dentro das escolas.

"As políticas públicas de educação inclusiva no Brasil ainda carecem de financiamento adequado e estratégias eficazes para promover a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos." (Campos Alberto, 2018)

É necessário promover campanhas de sensibilização sobre a importância da inclusão educativa e do respeito pela diversidade. Isto pode ajudar a combater o preconceito e a discriminação e a promover uma cultura escolar mais inclusiva. Parcerias entre escolas, famílias e comunidades: As escolas devem estabelecer parcerias com famílias e comunidades para apoiar os programas educativos de alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais. Isto pode incluir reuniões e atividades conjuntas, bem como acesso a apoio de saúde e psicossocial. Reforçar as políticas públicas: O governo deve reforçar as políticas nacionais sobre a educação inclusiva, assegurando a solidez financeira e mecanismos eficazes para garantir a igualdade de oportunidades educativas para todos os alunos. Isto pode incluir o desenvolvimento de um plano de trabalho específico, a monitorização da implementação do plano e a medição dos resultados.

2.1 EXEMPLOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFETIVA PELO MUNDO

A promoção da educação inclusiva é uma preocupação global e muitos países estão a tomar medidas para garantir que todos os estudantes, independentemente das suas capacidades ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Alguns países se destacam nesse aspecto, utilizando políticas abrangentes e projetos específicos para incentivar o acesso à educação. Aqui estão alguns exemplos:

A Finlândia é conhecida pelo seu sistema educativo de alta qualidade e abordagem inclusiva. Têm políticas que incentivam a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, prestam apoio individualizado e adaptam o currículo conforme necessário. Além disso, a Finlândia investe fortemente na formação de professores para abordar a diversidade na sala de aula.

O Canadá tem um histórico de envolvimento na educação. Em muitos estados, programas de apoio estão disponíveis para alunos com necessidades especiais, desde salas de aula, incluindo desde aulas inclusivas até atividades de apoio personalizadas. O Canadá também valoriza a diversidade cultural, linguística e étnica, o que se reflete nos seus programas educacionais. A Noruega tal como a Finlândia, tem um sistema educativo inclusivo e políticas que incentivam a participação de todos os alunos. Enfatizam a importância da educação especial e do apoio individualizado, e promovem a colaboração entre escolas, famílias e profissionais de saúde para garantir que as necessidades dos alunos sejam satisfeitas. A Austrália adota uma abordagem inclusiva à sua educação, com políticas destinadas a garantir oportunidades educacionais equitativas para todos os alunos. Investem em recursos para alunos com necessidades especiais e promovem práticas inclusivas nas escolas.

Embora o sistema educacional dos Estados Unidos varie de país para país, muitos estados e municípios têm políticas que incentivam a inclusão. Isto inclui a Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência (IDEA), que garante que os alunos com deficiência tenham acesso à educação especial e a serviços de apoio.

CONCLUSÃO

A implementação da educação inclusiva nas escolas brasileiras é um desafio complexo que requer o envolvimento de múltiplas partes interessadas e ações coordenadas nos níveis local, estadual e federal. É importante superar as barreiras estruturais, culturais e políticas que ainda impedem todos os alunos de receberem uma educação de qualidade. Promover a inclusão educacional não beneficia apenas os alunos com deficiência ou necessidades especiais, mas também enriquece o ambiente escolar e ajuda a construir uma sociedade justa e equitativa.

Perante estes desafios, é importante que as comunidades escolares estejam preparadas para enfrentar o novo contexto da educação inclusiva. Isto inclui a formação contínua de

professores, o fortalecimento de parcerias entre escolas, famílias e comunidades e o investimento em produtos e serviços adequados. Somente com o compromisso coletivo e uma abordagem inclusiva e holística da educação poderemos garantir que todas as crianças e jovens brasileiros tenham a oportunidade de se desenvolver e contribuir para que seu pleno potencial seja justo e igualitário. Outro ponto de destaque e que são elementos essenciais no desenvolvimento da educação inclusiva é o investimento financeiro por parte de políticas públicas tanto na esfera nacional, estadual e municipal, focando na aquisição de materiais pedagógicos de apoio, além de adequações estruturais nas escolas, com foco na acessibilidade e ambientes que facilitem a inclusão dos alunos no decorrer do seu processo educacional.

Cabe destacar, por último, mas não menos importante o investimento em capacitações para os professores, focando em cursos e disseminação de práticas pedagógicas que facilitem as abordagens de conteúdo, desenvolvimento, além de adequação individual e coletiva visando o progresso contínuo os discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranha, M. S. F. (2018). A inclusão escolar de alunos com deficiência no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Educação em Questão**, 56(50), 165-190.
- Brasil. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/1996). Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Ferreira, M. C., & Hora, D. P. (2017). **Educação inclusiva: conceitos, políticas e práticas**. Curitiba: Appris.
- Gil, A. C. (2010). **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas.
- Mazzotta, M. J. S. (2012). **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez.
- Mendes, E. G., & Franco, M. V. D. A. (2017). Educação inclusiva: uma reflexão sobre a formação de professores e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia em Pesquisa**, 11(1), 42-49.
- Minayo, M. C. S. (2010). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec.
- Soares, M. I. T. (2009). Educação inclusiva: reflexões sobre currículos, práticas e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 15(1), 161-178.
- UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Paris: UNESCO.



EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO COMO DESAFIO

ANDRESSA TALITA DE LARA¹

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo analisar a Educação Especial e a Inclusão como um desafio que muitas escolas e educadores estão percorrendo. Até a primeira metade deste século, o panorama educacional foi dominado pelo que poderíamos chamar de um conceito dualista de educação: o ensino regular e a educação especial. Sob esta perspectiva as pessoas eram deficientes por causas exclusivamente orgânicas, produzidas por distúrbios do desenvolvimento, o que dificilmente poderia ser modificado. Neste sentido, a classificação tinha como objetivo definir qual o melhor lugar para cada aluno, no sentido de compor as classes mais homogêneas possível. A classificação e a rotulação dos alunos possibilitavam a formação de classes homogêneas. A capacidade e a possibilidade de êxito dividia os alunos entre os normais e outra categoria, dos deficientes, para a qual foram criadas as classes e escolas especiais. Deste modo, foi se configurando um sistema tangencial de educação, a especial.

Palavras-chave: Desafio; Educadores; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos sessenta, período em que podemos situar as origens do movimento de integração escolar e especialmente nos últimos anos produziu-se, no Brasil, um movimento de enorme força que impulsionou uma profunda modificação na concepção da deficiência e da educação especial.

As escolas regulares passaram a ter a tarefa de educar a todos os alunos, apesar das diferenças, incapacidades e interesses que eles apresentassem. A obrigatoriedade da oferta de educação para todos levou a uma reavaliação da função e organização das escolas que deveriam ser mais abrangentes, ou seja, integradora e não excludentes.

Nessa perspectiva, a primeira contribuição da educação especial, no contexto da educação geral, vem sendo a de impor uma

discussão ética a respeito da escola para todos como uma questão de direitos humanos.

A integração, defendida pela equipe da educação especial, vem produzindo efeitos positivos tanto individuais como sociais.

Essa não tem sido uma tarefa simples, pois envolve lidar com mitos, emoções, motivações, responsabilidades, compromissos, valores e atitudes do sujeito em relação ao outro.

Nas últimas duas décadas, a tendência educacional foi de fomentar a escola de qualidade para todos e lutar contra a exclusão escolar de alunos com necessidades especiais, de forma que todas as crianças possam aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças.

A Declaração de Salamanca, proclamada na Espanha, em sintonia com a Declaração

¹ Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Mundial sobre Educação para Todos, conclama a Universalização do ensino e advoga a educação de qualidade para os alunos que apresentam dificuldades de escolarização, decorrentes de suas condições individuais, econômicas ou socioculturais.

A partir da Declaração de Salamanca, a palavra inclusão tomou conta do mundo inteiro, Mais uma vez, a educação especial vem provocando a discussão desse assunto, embora inclusão não afete somente essa área. A inclusão exige, sim, a reestruturação do sistema educacional como um todo.

FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha).

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), em seus pressupostos, afirma que:

— A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se refere no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades. A experiência de muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é alcançada de forma mais eficaz em escolas integradoras para todas as crianças de uma comunidade. É nesse ambiente que as crianças com necessidades educativas especiais podem progredir no terreno educativo e no da integração social. As escolas integradoras constituem um meio favorável à construção da igualdade de oportunidades e da completa participação; mas para ter êxito, requerem um esforço comum, não somente dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários.

— As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já comprovados de uma pedagogia equilibrada que

beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos e, consequentemente, para toda a sociedade.

— As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdo-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classe ou unidades especiais nas escolas comuns.

Com base nesses dispositivos político-filosóficos e nos dispositivos da legislação brasileira, o *Conselho Nacional de Educação* aprovou a Resolução nº 02/2001 que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial* na Educação básica. Essas Diretrizes incluem os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, e que demanda a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. O parágrafo 2º do art. 12 dessa Resolução diz:

“Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso”.

No campo pedagógico e linguístico além do campo clínico-terapêutico, numa perspectiva integracionista, o respaldo filosófico, legal e político-educacional é destacado nos seguintes documentos:

DOCUMENTOS ORIENTADORES NO ÂMBITO INTERNACIONAL:

- Declaração Universal dos direitos Humanos (1948);*
- Declaração de Jomtien (1990);*
- Declaração de Salamanca (1994), resultante da "Conferência Mundial sobre as necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade" (1994);*
- Convenção da Guatemala (1999);*

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

- Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que garante, em seu artigo 208, inciso III, "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino";*
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989);*
- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990);*
- Política Nacional de Educação Especial (1994);*
- Plano Decenal de Educação para Todos (1994);*
- Lei de Diretrizes e Bases para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999);*
- Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999);*
- Plano Nacional de Educação (2001);*
- Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (2001);*
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).*

Dessa forma, a integração do aluno surdo no sistema regular de ensino, entendida como um processo resultante da evolução histórica da Educação Especial, calcada nos direitos humanos, constitui uma tendência que vem acentuando nestes últimos anos.

Considerando que a meta atual da educação dos portadores de deficiência auditiva, passou a enfatizar também, o aspecto acadêmico e linguístico, as diretrizes que tem sido traçadas conduzem à seguinte conclusão:

a educação de surdos deve desenvolver-se, preferencialmente, na rede regular de ensino;

o conteúdo programático a ser desenvolvido é o mesmo do ensino regular;

a orientação educacional permite o acesso, pelo aluno, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa;

a reabilitação é parte do aprendizado de Língua Portuguesa, em sua modalidade oral, própria, principalmente, para o caso de alunos que iniciaram sua educação na faixa etária de zero a seis anos;

a aprendizagem da modalidade oral e principalmente da modalidade escrita do Português constitui tarefa cotidiana dos professores de classe especial, da sala de recurso e de classe comum do ensino regular. (HARRISON, LODI e MOURA,1997, p.39)

Sabe-se que a integração do portador de deficiência auditiva no sistema regular de ensino é um processo individual (para o aluno) e uma reorganização institucional (para a escola).

Em se tratando do aluno, faz-se necessário estabelecer para cada caso, o momento oportuno, para que ele comece a frequentar a classe comum do ensino regular. Sob o aspecto institucional/organizacional é necessário:

Capacitação sistemática e progressiva do corpo docente, administrativo e técnico local como fator essencial;

Participação da comunidade escolar na seleção da escola, de modo que ela se identifique como uma escola integradora/inclusiva;

Sensibilização e conscientização sistemática do corpo discente e de seus familiares, de modo a orientar e preparar a integração/inclusão e a favorecer o exercício da interdependência e da reciprocidade na comunidade escolar;

Instalação de uma sala de recursos, com professor especializado, para propiciar apoio e atendimento ao aluno e demais membros da comunidade escolar;

Provimento de sala de recursos com materiais didático-pedagógicos necessários para o acesso do aluno ao currículo;

Adaptações físicas e outras, necessárias para o acesso do aluno à escola: sinais de trânsito, mobiliários e equipamentos, que devem ser gradativamente providenciados com o apoio da comunidade;

Acompanhamento sistemático do trabalho por coordenadores e técnicos especializados, inclusive, em LIBRAS e intérpretes;

Redução do número de alunos da classe comum.

A INCLUSÃO E AS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA E A ESCOLA

A família, primeiro berço educacional do ser humano, possui algumas obrigações convencionalmente estabelecidas no seio das sociedades às quais pertencem. Em nossa sociedade, ocidental, alguns papéis que lhe cabem são claramente demarcados inclusive em documentos legais, como por exemplo o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990) e a *Constituição* de 1988.

Nos dois documentos é possível verificar aspectos comuns quanto ao papel da família no crescimento e desenvolvimentos de seus filhos, como por exemplo: garantir a escolarização; garantir uma criação voltada para a cidadania e uma vida digna; garantir carinho, proteção e afeto.

No entanto, nem sempre estes papéis são cumpridos à risca em muitas sociedades e muitas vezes as crianças por vários problemas, acabam sofrendo a falta de apoio por parte da família em processo de escolarização e aprendizagem.

A *Declaração de Salamanca* (1994), diz em suas diretrizes de ação nos níveis nacionais, no artigo 58:

Os Ministérios da Educação e as escolas não devem ser os únicos a perseguir o objetivo de dispensar o ensino a crianças com necessidades educativas especiais. Isso exige também a cooperação das famílias e a mobilização da comunidade(...)

E continua no artigo 61:

Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e de apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola (...) e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos.

Em se tratando de crianças surdas, 90% delas são filhas de pais ouvintes, portanto, essas famílias em sua grande maioria não tiveram experiências com a surdez, no entanto esse quadro vai desencadear sentimentos e atitudes desfavoráveis, acarretando então expectativas muitas vezes irreais ao desenvolvimento global e à integração social de seus filhos.

A grande preocupação da família em relação ao filho surdo é a expectativa do desenvolvimento de linguagem oral como instrumento convencional de comunicação em nossa sociedade no dia-a-dia. Mas a fala oral, para a pessoa surda deve ser vista como uma possibilidade e não como uma necessidade.

A orientação às famílias tem importância fundamental na elaboração e modificação de sentimento e atitudes inadequadas, ajudando assim o desenvolvimento global das crianças surdas.

Cada família deverá ser estimulada e automaticamente estimular seu filho a participar de todos os momentos interativos possíveis, estabelecendo uma comunicação que facilite e possibilite esta interação entre pais e filhos, entre família e escola, comunidade surda e ouvinte e com o mundo.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A realidade escolar brasileira torna inquestionável, hoje, a afirmação de que a formação adequada do professor e sua atuação junto às crianças e suas famílias são fatores determinantes do padrão de atendimento em qualquer segmento educacional.

O perfil do professor de Educação Infantil deve incluir, portanto, exigências legais da nova LDB, assim como reflexões em torno do papel do adulto na educação infantil.

Assim, torna-se imprescindível estabelecer princípios norteadores, critérios objetivos, orientações precisas e condições que viabilizem a adequada formação dos professores que atuam ou venham atuar na faixa etária de zero a seis anos, com vistas a construir gradativamente esse novo perfil.

O professor de educação Infantil deverá ser um profissional reflexivo, em constante formação, aberto a mudanças e atento às diversidades e pluralidades das crianças.

Pode-se resumir que um bom professor é capaz de:

- participar da elaboração, implantação e avaliação do projeto educativo;
- propiciar e mediar situações de aprendizagens para todas as crianças, zelando pelo seu desenvolvimento pessoal e considerando aspectos éticos e de convívio social;
- investigar o processo educativo e analisar sua prática profissional, isto é, observar, registrar e refletir sobre suas ações e as das crianças;
- promover práticas educativas que levem conta: as características pessoais, etárias, étnicas, religiosas e sócio-culturais das crianças e temas e necessidades do mundo social.
- utilizar diferentes áreas de conhecimento, bem como do desenvolvimento infantil e de didáticas específicas para criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas enriquecedoras para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, etc.

Poderíamos enumerar vários itens, portanto compete às instâncias institucionais, no geral, sejam mais responsáveis e preocupem-se em garantir condições de formação ao professor e que este último tenha compromisso e consciência de que seu trabalho é algo que fará parte da formação de futuros indivíduos participantes de uma sociedade que poderá ser transformada.

A formação de professores para atuar na Educação Infantil deve ocorrer preferencialmente em curso de nível superior. Concomitantemente, ou posteriormente à licenciatura, o professor deve participar de cursos de metodologia do ensino de línguas

(ensino de língua portuguesa nas modalidades oral e escrita); de curso para o aprendizado da língua de sinais em contexto; e de cursos de interpretação da língua de sinais e língua portuguesa. (KRAMER, 1997, P.73)

Compete ao professor que atua, em “escola especial”, em “classe especial” ou em “classe comum” do ensino regular, desenvolver o processo ensino-aprendizagem com o aluno surdo, adotando a mesma proposta curricular do ensino regular, com adaptações que possibilitem:

- o acesso ao currículo utilizando sistemas de comunicação alternativos, como a Língua Brasileira de Sinais, a mímica, o desenho, a expressão corporal;
- a utilização de técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação compatíveis com as necessidades do aluno surdo, sem alterar os objetivos da avaliação e o seu conteúdo, como, por exemplo: maior valorização do conteúdo em detrimento da forma da mensagem expressa;
- a supressão de atividades que não possam ser alcançados pelo aluno surdo em razão de sua deficiência, substituindo-as, por outras mais acessíveis, significativas e básicas.

Compete ao professor que atua em “sala de recursos”, no “serviço de itinerância” em “classes especiais” ou em “escolas especiais”.

- viabilizar a aprendizagem da Língua Portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita, através das complementações curriculares específicas para os portadores de deficiência auditiva quais sejam: treinamento auditivo, treinamento fono-articulatório/fala, treinamento rítmico e linguagem;
- utilizar e viabilizar a aquisição da Língua de sinais pelo surdo, se isto for a opção dos pais;
- orientar sistematicamente os pais/familiares para o envolvimento no processo educacional;
- colaborar com os professores do ensino regular, orientando-os quanto a estratégias e quanto à avaliação a serem utilizadas com o aluno surdo.

A implantação das políticas educacionais que incluam a todos, requer mudanças, essas mudanças devem resultar de esforços conjuntos de toda a sociedade brasileira.

A formação de novos valores deve partir do respeito às diferenças e do aprender a conviver com o diferente. A igualdade não é o “normal”: todos somos diferentes.

PENSANDO UMA PROPOSTA POSSÍVEL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS SURDAS

O primeiro passo para a construção da escola possível para crianças e adolescentes surdos, começa antes na Educação Infantil. Começa na família, quando ela percebe que há algo diferente com seu filho, e que esta diferença é a surdez. A partir da constatação de que a criança é surda, muitos sentimentos e mudanças acontecerão na família. Os profissionais procurados neste momento terão um papel importante no rumo destas mudanças e na forma da família olhar esta criança surda.

A compreensão da importância do papel da linguagem para o desenvolvimento do indivíduo, e de que a surdez não impede sua capacidade linguística desde que numa modalidade em que a criança não tenha nenhuma restrição em percebê-la, faz com que a família comece a perceber aquela criança com futuro e, portanto, plenamente humano.

Esta concepção de surdez e da importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento do surdo é vital para o sucesso escolar e profissional futuro, e estará nas mãos dos profissionais que darão as primeiras informações e orientações aos pais, que precisam estar convencidos de sua plausibilidade.

A partir deste ponto, a educação Bilíngue terá início, com a convivência da criança e da família com a comunidade de surdos, e a Língua de Sinais sendo a primeira língua desta criança. Os pais estarão livres para serem pais, criando seu filho como uma criança plena de possibilidades.

Na Educação Infantil, o professor, seja surdo ou ouvinte, desenvolverá suas atividades na Língua de sinais, e a escrita será apresentada como o é para as crianças ouvintes: através de histórias infantis, contadas em Língua de Sinais,

deixando a curiosidade infantil fazer as relações iniciais entre a língua escrita e a de sinais, etc.

À medida que a criança cresce, estas relações serão cada vez mais trabalhadas no sentido de mostrar a diferença entre estas duas línguas, às quais a criança está sendo exposta.

O sentido de se pensar numa escola para crianças surdas na Educação Infantil, é necessário, levar em consideração a aquisição de uma primeira língua que garanta as relações da criança com seus pais, seus irmãos, seus colegas, com o mundo que a cerca, para que uma segunda língua possa ser adquirida posteriormente. (LACERDA, 1998)

A apresentação da língua escrita como uma língua diferente da que as crianças estão acostumadas pelos livros de histórias, sobre o significado das figuras, das palavras e dos textos, construindo significados de acordo com as suas possibilidades.

Da mesma forma, dependendo dos níveis de audição e aptidão para e/ou interesse na fala, algumas crianças falam muito, outras menos, e outras simplesmente não falam. Algumas gostam de usar seus aparelhos, outras

À medida que as crianças se tornam mais independentes na leitura, (isso ocorre mais precisamente na 1ª série), tornam-se capazes de lidar com os textos escritos analisando as igualdades e diferenças entre as duas línguas – a de sinais e o português.

Desde o início – na Educação Infantil -, os textos devem ser elaborados na forma plena da língua, sem necessidade de simplificação ou escolha de vocábulos mais acessíveis, pois está implícita nesta concepção educacional a capacidade linguística das crianças surdas, que, como as ouvintes, só podem ter acesso se esta for exposta na sua forma usual e completa.

Desta forma, as características gramaticais de ambas as línguas são analisadas e estudadas. A concepção fundamental apoia-se na capacidade plena destas crianças, em termos linguísticos, cognitivos, sociais, culturais e subjetivos.

É certo que, toda mudança gera dificuldades, mas quando acreditamos e temos consciência dos ideais a serem conquistados no que diz respeito a educação dos surdos, entendendo esta educação como um processo cultural e linguístico, que forma indivíduos íntegros e atuantes, com valor social que podem vir a integrar à sociedade majoritária dos ouvintes, cremos que: não existe a escola ou a escolha da proposta pedagógica correta mas acreditamos que ela é possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que essa pesquisa tenha contribuído para trazer aos leitores uma série de reflexões e considerações sobre a educação de surdos em nosso país. Optou-se por expor as várias vertentes teóricas e práticas mais estudadas atualmente.

As observações feitas fortalecem o argumento da importância e valorização da Língua de Sinais no trabalho educacional com a criança.

A participação intensa do instrutor surdo nas frentes de atuação é imprescindível para um projeto que assuma o direito da criança em ter uma escolarização em que suas possibilidades linguístico-cognitivas sejam concretizadas e que o contato desde cedo na Educação Infantil com as duas línguas (a LIBRAS e o português) contribuam para o favorecimento da construção da identidade da criança surda e o fortalecimento da comunidade e de sua cultura.

Aceitar a Língua de Sinais implica em aceitar a Comunidade Surda e sua cultura que, aos poucos, em nosso país vai se tornando forte e respeitada. Aceitar a diferença, acreditar nas possibilidades da pessoa surda e lutar, junto à ela, pelos direitos de uma minoria linguística.

Deve-se sair da comodidade de usar língua oral e de tentar impingir ao surdo o modelo da maioria. É a hora de deslocarmos o eixo da educação para o aluno surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** A fundamentação filosófica. Coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil – Pós –LDB:** Rumos e Desafios. Autores Associados. UFSCAR, 2001.
- HARRISON, Kathryn M. P. e LODI, Ana Claudia B. e MOURA, Maria Cecília de. **Escolas e Escolhas:** Processo Educacional dos surdos. São Paulo: Roca, 1997.
- KRAMER, Sonia Pereira e CARVALHO, Ana Beatriz. **Com a pré-escola nas mãos** – uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática, 1997.
- LACERDA, Cristina B. F. De. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, set. 1998, vol. 19, nº 46, p. 68-80.





Adriana Gomes da Silva Azevedo • Ana Paula de Lima
Camila Cuba da Silva Rosa • Carlos Alexandre Costa Correia
Celia da Silva • Daniela Rosalez Soares
Dianna Melo e Silva • Edson Manoel dos Santos
Elaine Lourenço Harnes Passarelli • Iara Gonçalves de Aguiar Sant'Anna
Kelly Cristina Pantaleão • Luciana Nascimento Crescente Arantes
Luciana Xavier Ferreira • Maria Eliane de Souza
Nathasha Abrahão Vilanova dos Santos • Paulo Pitombo
Priscilla Mab Conti Miranda • Priscilla Laprovitera de Oliveira
Renata Dora Cantarim • Rogéria Cunha • Sueli Gomes de Oliveira Monteiro
Tatiana Cristina Pereira • Vanessa Harumi Takizawa Albano



Quando a EDUCAÇÃO ESPECIAL de qualidade acontece

Ana Paula de Lima
(ORG)



RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA INFÂNCIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM

ANGELITA APARECIDA FERREIRA GEBIN¹

RESUMO

O artigo destaca a importância da prática pedagógica na educação infantil, enfatizando o reconhecimento e valorização das vivências, culturas e tradições das crianças indígenas. Propõe a promoção do diálogo entre diferentes culturas na sala de aula e para além da inclusão de elementos indígenas nas atividades educativas, proporcionar aos pequenos as experiências significativas da infância indígena. Destaca-se a interculturalidade ao valorizar a diversidade das crianças indígenas, a integração das experiências da infância urbana com a indígena é vista como crucial para desconstruir conceitos tradicionais e promover uma visão mais cultural e respeitosa da diversidade na educação infantil. A metodologia da pesquisa foi bibliográfica, visando refletir sobre o reconhecimento das experiências das infâncias indígenas e a desconstrução de paradigmas tradicionais desde cedo, em prol da interculturalidade na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cultura Indígena; Interculturalidade; Reconhecimento Cultural.

identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é um estudo teórico que explora a infância e as crianças, imbricado à interculturalidade, destacando a importância de compreender e valorizar as diferentes vivências e culturas do pueril sob a perspectiva da infância indígena. Além disso, examina como esses estudos se organizam de forma a reconhecer e valorizar as relações do eu, do outro e do mundo no universo da educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) em seu Artigo 4º, definem a criança como:

“sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua

Este sujeito histórico-cultural abordado na DCNEI (2009) está inserido em um contexto familiar, social e cultural específico, o qual exerce uma influência direta em seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Em consonância ao que explica Sarmiento (2013), sobre os Novos Estudos da Criança surgem como uma forma de resistência aos processos de dominação que tendem a subestimar e negligenciar a importância das crianças.

As concepções sobre a infância, encontradas na literatura, mídia e senso comum, variam consideravelmente. Desde a perspectiva da criança como uma página em branco, pronta para ser moldada pelos adultos, até a romantização da infância como um paraíso, ou

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Campos Salles e em Educação Física pelo Centro Universitário Cidade Verde, pós-graduada em arte e musicalidade pela Faculdade de Conchas (FACON). Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo, angelitagebin@gmail.com

até mesmo a percepção das crianças como seres bons ou ruins a serem guiados e controlados (COHN, 2005).

Embora a infância seja uma fase universal na vida humana, definir o que é ser criança pode ser complexo, resultando em uma variedade de definições contraditórias ou experiências pessoais compartilhadas. De acordo com Cohn (2005), as memórias muitas vezes levam a acreditar que já se entende completamente o que é ser criança e que não há mais dúvidas sobre o assunto.

No entanto, à medida que nos distanciamos desse mundo conduzido pelas memórias e as recordações, parece que perdemos o contato com o que é ser criança na contemporaneidade, especialmente com a influência das tecnologias.

Embora historicamente a criança tenha sido definida por sua faixa etária e vista como um ser em formação, as características das infâncias contemporâneas são cada vez mais influenciadas pelo acesso às tecnologias.

Os estudos de Sarmiento (2013) enfocam a criança como o foco principal, reconhecendo suas capacidades plenas. Elas são vistas como indivíduos distintos, não como versões imperfeitas dos adultos. Cada criança possui características próprias e valiosas. No entanto, é crucial notar que as crianças não são todas iguais, pois são desafiadas a entender sua posição dentro de uma geração específica. Elas transitam entre passado e presente, incorporando narrativas das gerações anteriores em sua identidade presente.

As crianças indígenas desfrutam de liberdade de escolha e são respeitadas dentro de suas comunidades, ocupando um lugar mais significativo do que as crianças da cultura ocidental. São consideradas segundo Tassinari (2007, p.23) seres cosmológicos, com conhecimentos e especificidades próprias, reconhecidos dentro de sua cultura. Essa abordagem contrasta com a visão mais tutelar frequentemente atribuída às crianças ocidentais.

[...] estudar uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade resulta um estudo Incompleto. A criança vive e se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhe são próprios, que tem zonas de intersecção com os limites e amplitudes do adulto com o qual convive. A criança não é uma versão reduzida do adulto nem este é uma versão ampliada da criança. (Nunes, 2002, p. 275-276).

Partindo desse pressuposto, a interculturalidade reconhece a diversidade étnica e cultural das sociedades, propondo uma pedagogia dialógica para lidar com as tendências polarizantes e excludentes. Ela entende que a diversidade não é um obstáculo, mas sim uma oportunidade para superar discriminações, desde que seja abordada de maneira crítica e pedagógica, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e grupos étnicos. Segundo Fleuri (2003, p. 41):

“O que nós estamos aqui chamando de intercultural refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a racionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação”.

Considerando este caráter relacional e contextual dos processos sociais na infância indígena como geradora de influência para a educação infantil, a visão de mundo não é baseada em uma única abordagem, faz-se necessário reconhecer e valorizar a diversidade de experiências, conhecimentos e tradições presentes nas comunidades indígenas. Clarice Cohn (2000), diz que as crianças indígenas contextualizam e elaboram contextos sociais “desfrutando de uma mobilidade bastante grande, que lhes permite circular entre as casas e frequentar quase todos os momentos da vida social, e assim tudo vê”, isto é, tudo aprende com autonomia e fluidez.

A infância indígena é associada à liberdade, entendida como o direito da criança

de circular livremente pela aldeia e interagir com pessoas de todas as idades, enriquecendo sua experiência e compreensão do mundo. Essa abordagem pedagógica, baseada no princípio de que "todos educam todos", promove a aprendizagem da criança por meio de interações com os membros de sua comunidade.

Assim como nas comunidades indígenas, onde as crianças desfrutam da liberdade para circular entre as casas e participar ativamente da vida social, na educação infantil, é crucial criar um ambiente que permita às crianças explorar e interagir livremente. De acordo com a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998), as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são fundamentais, pois ele argumenta que o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem e que a interação entre o meio e o indivíduo desempenha um papel essencial nesse processo.

Atualmente, cresce o interesse em pesquisas sobre infância e educação infantil, abordando a relação entre infância e cultura, especialmente no contexto da diversidade sociocultural. No entanto, é notável que, embora as crianças indígenas tenham sido objeto de estudo em uma literatura crescente e de qualidade nas últimas décadas, ainda há uma divisão marcante entre a presença e ausência das crianças nos estudos da interculturalidade na educação infantil.

A BNCC (BRASIL, 2017) propõe a organização da Educação Infantil por cinco campos de experiências: o eu, o outro, o nós; corpo, dança, gestos, movimentos e brincadeiras; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, onde estejam assegurados "os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se" (BRASIL, 2017, p. 40).

Essas experiências destacam que o currículo da Educação Infantil não é neutro, mas sim influenciado por debates sobre conhecimento, verdade, poder e identidade. Ele é produzido em relações de poder e desempenha

um papel ativo na formação das crianças, considerando seu protagonismo, atividades, perspectivas e conhecimentos fundamentados na prática pedagógica. No entanto, questiona-se se esse arcabouço teórico consegue realmente superar os estereótipos e paradigmas tradicionais da interculturalidade.

Sabe-se que as crianças indígenas aprendem através da experiência, sem uma preocupação específica com a formação para o futuro. Nesse sentido, Krenak (2020) ressalta que essa perspectiva não é exclusiva das crianças indígenas, pois:

As crianças, em qualquer cultura do mundo, são portadoras de novidade. Ao invés de ser pensada como uma embalagem vazia que precisa ser preenchida, entupida de informação, nós deveríamos considerar que dali de dentro emerge uma criatividade e uma subjetividade capaz de enfrentar outros mundos, e seria muito mais interessante do que inventar futuros (KRENAK, 2020, s/n).

O autor argumenta que é mais interessante valorizar e cultivar essa capacidade das crianças do que tentar impor ideias preconcebidas sobre o futuro. Essa citação sugere que as crianças, independentemente da cultura em que estão inseridas, possuem uma capacidade inata de trazer novas perspectivas e ideias para o mundo, favorecendo uma visão abrangente e integrada da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Uma vez que as crianças não aprendem apenas por meio de atividades estruturadas, mas também pela exploração do ambiente e interação com colegas e adultos, então as práticas na educação infantil que incentivam a liberdade de movimento e a participação ativa das crianças podem promover uma abordagem educativa mais inclusiva e eficaz.

Portanto, o objetivo do presente estudo é ampliar as informações sobre a contribuição da infância indígena sob a abordagem da interculturalidade nas práticas pedagógicas para a educação infantil, apesar de apresentar limitações, envolvendo questionamentos sobre a efetiva aplicação desses princípios interculturais

na prática pedagógica da educação infantil, busca-se respostas para as seguintes indagações: como as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem contribuir para o reconhecimento e valorização das vivências, culturas e tradições das crianças indígenas? Quais são os desafios enfrentados pelos educadores ao incorporar elementos da cultura indígena nas atividades educativas da Educação Infantil, e como esses desafios podem ser superados para garantir uma abordagem mais inclusiva? De que maneira a integração das experiências da infância urbana com a infância indígena pode promover uma visão mais cultural e respeitosa da diversidade na Educação Infantil?

Com o intuito de abordar essas questões, optou-se por uma abordagem qualitativa nesta pesquisa de natureza teórico-empírica, estruturada em três eixos principais: práticas pedagógicas inclusivas, desafios na incorporação da cultura indígena e integração das experiências infantis. Assim, delineando o escopo do estudo, almeja-se entender como as práticas pedagógicas na educação infantil, ao reconhecer e valorizar as vivências, culturas e tradições das crianças indígenas, podem promover uma educação inclusiva e intercultural, centrada na perspectiva da infância indígena.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERCULTURALIDADE

É impreterível que a abordagem educacional dinâmica e inclusiva na educação infantil respeite as experiências das crianças e promova o diálogo entre diferentes culturas, no caso deste estudo, das infâncias indígenas. A "pedagogia indígena" incitada neste artigo destaca a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial através da experiência da infância indígena, indo além dos conceitos tradicionais da cultura indígena.

É necessário, portanto, tratar criança como criança, respeitando suas diversas concepções de infância e reconhecer que elas não seguem os mesmos padrões dos adultos. Sem impor a elas o peso de expectativas

prematuras, mas proporcionar um ambiente propício para que cresçam como adultos maduros e socialmente responsáveis no futuro.

Para as crianças indígenas, a infância é vivenciada de forma plena, sob um ambiente coletivo que oferece base emocional e afetiva sólida, crucial para sua identidade e integração na sociedade. Essa vivência da criança indígena permite a ela "criar, reinventar, reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que as cercam e experienciam e transmitem culturas e saberes, inclusive para o mundo dos adultos" (Nascimento; Aguilera Urquiza; Vieira; 2011: 33).

Logo, a interculturalidade na educação infantil, alinhada com os princípios de inclusão e da percepção da infância indígena traz valiosos ensinamentos sobre suas comunidades, culturas e visões de mundo.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DA INFÂNCIA INDÍGENA

Essa construção identitária ocorre sobretudo por meio das interações culturais vivenciadas no ambiente escolar. Para Vygotski (1998) a vivência dessas experiências sociais, especialmente durante a Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de cuidado mútuo nas crianças. É importante oferecer oportunidades para que as crianças se envolvam com diversos grupos sociais e culturais. Isso permite que reconheçam e valorizem suas próprias identidades, enquanto aprendem a respeitar as diferenças que enriquecem a diversidade humana.

Na cultura indígena, o processo educativo acontece comunitariamente nas atividades que são realizadas na aldeia e é de responsabilidade da comunidade a transmissão dos saberes tradicionais do povo para as futuras gerações (COHN, 2000). Nesse processo, entende-se que a escola não é o único espaço de transmissão dos conhecimentos.

As práticas para trabalhar a cultura indígena na educação infantil com ênfase na infância indígena, precisam estar pautadas nas

vivências significativas da criança indígena, que conforme supracitado dar-se-á por meio da liberdade e pela troca de conhecimentos com liberdade.

As práticas educacionais devem se estender ao currículo, integrando conteúdos e atividades que representem a diversidade étnica e cultural do país, com especial atenção às culturas indígenas locais. Isso implica valorizar suas tradições, idiomas e métodos de ensino, além de oferecer capacitação contínua aos professores. Como mediadores, os educadores devem entender e respeitar as particularidades culturais das crianças indígenas, adaptando suas práticas pedagógicas conforme necessário para promover uma verdadeira interculturalidade.

Outrossim, faz-se necessário estabelecer parcerias com comunidades indígenas locais por meio do diálogo, para compreender suas necessidades, valores e formas de educação tradicionais. Incorporar esses conhecimentos na prática educativa da escola pode contribuir significativamente para promover práticas mais inclusivas.

É essencial reconhecer a importância de considerar a criança na análise da sociedade e integrar as experiências da infância ocidental com a indígena para promover uma visão mais ampla e respeitosa da diversidade na educação infantil.

Segundo as experiências de Zoia e Peripolli (2013), os brinquedos têm significados diferentes para crianças indígenas e ocidentais: enquanto para estas últimas podem ser objetos prontos, para as primeiras, segundo os autores, representam recursos do brincar construídos a partir de observações na aldeia, transmitindo valores de autorrealização e protagonismo, estimulando a criatividade. Essa abordagem adaptada abre portas para a imaginação, que amplia o universo infantil.

O banho de rio em família é uma atividade coletiva que inclui a prática da pesca e do manuseio de arco e flecha, com os adultos supervisionando e orientando as crianças. Durante esses momentos, a natureza se torna o

cenário para uma variedade de brincadeiras, que também funcionam como oportunidades de aprendizado sobre práticas sociais e culturais do grupo. É comum os pais não ensinarem todas as regras das brincadeiras, mas proporcionarem as condições para que as crianças as descubram por si mesmas por meio da observação. Dessa forma, desde cedo, as crianças desenvolvem uma compreensão das práticas familiares e culturais, enquanto criam seus próprios brinquedos e jogos (ZOLA & PERIPOLLI, 2013).

A prática adaptada para a educação infantil ocidental, baseada na análise dessas experiências, consiste na criação de atividades que promovam a exploração da natureza e a participação da família, visando fortalecer os laços familiares por meio das brincadeiras e do diálogo. Atividades ao ar livre, próximas à escola, que envolvam observação do ambiente, pesca e caça simbólica, entre outras, podem ressignificar a educação infantil por intermédio da infância indígena.

O educador ou a família desempenham o papel de mediadores, fornecendo orientações mínimas para as atividades propostas e permitindo que as crianças observem e imitem as práticas dos adultos. Isso estimularia os relacionamentos e trocas, incentivando a criatividade e autonomia das crianças, ao mesmo tempo em que oferece oportunidades para aprender sobre práticas sociais e culturais.

Dessa forma, as práticas pedagógicas, pensadas de maneira significativa e sob a perspectiva da infância indígena, valorizam a interação familiar, a exploração da natureza e o desenvolvimento da autonomia e criatividade das crianças, enquanto promovem a compreensão das tradições e práticas culturais de diferentes grupos.

2.2 DESAFIOS NA INCORPORAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA

Os desafios enfrentados pelos educadores ao incorporar elementos da cultura indígena na Educação Infantil podem ser superados através de diversas estratégias.

Com base no conceito de descolonização, onde é um processo que não se limita apenas à libertação das crianças para sua formação e reconhecimento como uma categoria social autônoma e isolada, mas engloba também uma descolonização epistêmica, que busca socializar o conhecimento sobre a infância e as crianças, questionando os fundamentos adultocêntricos da racionalidade (FERNANDES & TOMÁS, *apud* MAGER, 2011).

Enquanto enfatizamos a motricidade fina em crianças, muitas vezes confinando-as em salas de aula, crianças indígenas já estão desenvolvendo habilidades práticas, como o uso de facões, desde tenra idade. Enquanto impomos restrições físicas e temporais em seus movimentos, as crianças indígenas nos mostram como a liberdade de explorar a natureza enriquece nossa compreensão do mundo. Elas destacam a importância das sensações e movimentos como ferramentas essenciais para aprender e expressar conhecimento. (SILVA, 2002, p. 42).

Dito isso, um dos principais desafios enfrentados é o receio de discutir a cultura devido à falta de conhecimento e compreensão sobre ela, ou devido à obrigatoriedade legislativa que muitas vezes resulta em propostas superficiais e desprovidas de significado. Esse receio pode surgir porque os educadores se sentem inseguros para abordar temas culturais, especialmente quando não têm um entendimento sólido das nuances e complexidades envolvidas.

A pressão para atender às exigências legais muitas vezes resulta em propostas simplistas que não capturam a verdadeira diversidade e riqueza das culturas. Isso prejudica o estabelecimento de um diálogo significativo e a promoção efetiva da valorização cultural. No entanto, a capacitação contínua de todos os envolvidos pode ajudar a superar essa lacuna, desmistificando conceitos e superando resistências e preconceitos. Isso promove um ambiente inclusivo na educação infantil, onde a diversidade cultural é celebrada e respeitada.

Outra questão é a escassez de recursos e materiais educativos adequados, o que pode ser solucionado através do estabelecimento de parcerias colaborativas com as comunidades indígenas para obter insights valiosos e orientação sobre como abordar de maneira sensível e respeitosa os elementos culturais indígenas na educação infantil.

Em resumo, ao promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa da diversidade, os educadores podem contribuir significativamente para a valorização e integração das vivências, culturas e tradições das crianças indígenas na Educação Infantil. Isso não apenas enriquece a experiência educativa das crianças, mas também fortalece a compreensão e o respeito pela diversidade cultural em toda a sociedade.

É necessário repensar o desafio da compreensão da concepção tradicional de infância, que tende a ser estática e limitada, e reconhecer a criança como um ser humano completo, com suas próprias histórias, experiências e sensações. Isso demanda uma transformação na prática pedagógica e na maneira como os adultos se relacionam com as crianças, buscando uma abordagem mais inclusiva e respeitosa, que valorize a autonomia, a expressão e a individualidade infantil.

2.3 INTEGRAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS

A integração das experiências da infância ocidental com a infância indígena na Educação Infantil pode enriquecer o ambiente educativo de diversas maneiras, promovendo uma visão mais ampla e respeitosa da diversidade cultural. Dentro da perspectiva da infância indígena, as crianças têm a oportunidade de aprender e se relacionar com diferentes formas de viver e enxergar o mundo, ampliando seus horizontes e desenvolvendo uma compreensão mais profunda sobre a diversidade cultural. Neste sentido, como demonstra Tassinari (2007, p. 23),

[...] Ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na

interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade.

Essa produção de sociabilidade proporciona ao ambiente educativo um teor emancipatório, onde as crianças têm a chance de compartilhar suas experiências e aprender umas com as outras, reconhecendo e valorizando suas diferenças de forma autônoma. Além disso, ao incorporar elementos da cultura indígena nas atividades educativas, as crianças ocidentais são expostas a novos conhecimentos, tradições e formas de pensar, contribuindo para uma educação mais rica e diversificada.

Talvez desta riqueza de experiências infantis e da liberdade de expressão entre os adultos que surge o maior ensinamento das crianças indígenas à nossa concepção de infância, que permeia toda a nossa prática pedagógica, de que crianças são seres humanos que se movimentam, que tem histórias, experiências e sensações; que se encontram em um determinado contexto situacional e cujos movimentos, que partem de suas percepções, são carregados de sentidos e intencionalidades.

Essa abordagem também promove o respeito mútuo entre crianças de diferentes origens culturais, incentivando a empatia, a tolerância e a valorização da diversidade. Ao reconhecer e integrar as experiências da infância ocidental e indígena, o ambiente educativo se torna mais enriquecedor e inclusivo, preparando as crianças para viver em uma sociedade multicultural e globalizada.

3. CONCLUSÃO

Em suma, este estudo destaca a importância de reconhecer e valorizar as diversas vivências e culturas na infância, especialmente sob a perspectiva indígena, na educação infantil. Enfrentar os desafios relacionados à incorporação da cultura indígena demanda uma abordagem inclusiva e sensível por parte dos educadores, com ênfase na valorização das experiências das crianças e no diálogo intercultural.

Ao integrar as experiências da infância ocidental e indígena, é possível enriquecer o ambiente educativo, promovendo uma visão mais ampla e respeitosa da diversidade cultural e preparando as crianças para viver em uma sociedade multicultural e globalizada.

Ao reconhecer que as experiências das crianças indígenas valorizam a infância como um estágio de desenvolvimento único e significativo, podemos superar os desafios encontrados ao incorporar a cultura indígena na Educação Infantil e transcender os paradigmas tradicionais.

Portanto, é fundamental que as práticas pedagógicas na Educação Infantil sejam sensíveis às particularidades culturais e sociais das crianças indígenas, promovendo um ambiente educativo que valorize suas identidades e contextos específicos. Somente assim será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural, onde todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver plenamente, independentemente de sua origem cultural.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.. Brasília. MEC. SEB, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 mar 2024.
- COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COHN, Clarice. 2000. **A criança indígena**. Infância e aprendizagem entre os Xikrin. Dissertação (mestrado), PPGAS/USP. Disponível em: . Acesso em 02 mar. 2024.
- FERNANDES, N.; TOMÁS, C. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In: MAGER, M. et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: Editora da UEM, 2011.
- FLEURI, R. M., BITENCOURT, S. M., SCHUCMAN, L. V., (2002). **A questão da diferença na educação: para além da diversidade**. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/sessoes especiais/reinaldo fleuri.doc>>. Acesso em: 27 fev. 2024.
- KRENAK, A. **Uma conversa com Ailton Krenak sobre o tempo e a educação** (entrevista). Porvir – Inovações em Educação, 2020. Disponível em: . Acesso em: 1 mar. 2024

NASCIMENTO, Adir C.; AGUILERA URQUIZA, Antônio H.; VIEIRA, Carlos M. N. 2011. "A cosmovisão e a representação das crianças indígenas Kaiowá e Guarani: o antes e depois da escolarização". In: **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber: 21-44

NUNES, Ângela. O lugar da criança nos estudos sobre sociedades indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da et al. (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R; GARANHANI, M. (Org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SILVA, A. L.; Pequenos xamãs: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, A. L., MACEDO, A. V.; NUNES, A. **Crianças indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo, Mari/Fapesp/Global, 2002. p. 37-63.

TASSINARI, A. Concepções Indígenas de Infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Disponível em: . Acesso em 23 fev. 2024

VYGOTSKY, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZOIA, A.; PERIPOLLI, O. J. Infância indígena: relações educativas nos diversos contextos. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 22, n. 49/2, p. 421-436, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i49/2.925. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v22n49s02/v22n49s02a03.pdf>. Acesso em 05 mar. 2024.



OS DESAFIOS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM LUANDA

ANTÓNIO DOS SANTOS JOÃO MIGUEL¹

FÁTIMA TOMÁS DIAS DOS SANTO GAMA²

RESUMO

Este estudo teve como objetivo conhecer os desafios enfrentados pelos supervisores em relação à supervisão pedagógica, utilizando uma abordagem qualitativa para compreender as suas perceções e experiências. Foram recolhidos dados através de um guião de entrevistados distribuídos a 4 supervisores pedagógicos. Os resultados mostraram que os principais desafios enfrentados pelos supervisores escolares em relação à supervisão pedagógica incluem a falta de acesso a programas de desenvolvimento profissional adequados e oportunidades de actualização, bem como a ausência de uma cultura organizacional que promova a colaboração e troca de experiências entre os supervisores. Esses desafios podem resultar em lacunas no conhecimento e habilidades necessárias para realizar efectivamente a supervisão pedagógica, dificultando a implementação de práticas inovadoras e a promoção da qualidade do ensino nas escolas angolanas.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; desafios, qualidade do ensino; troca de experiência; práticas inovadoras.

UMA VISÃO TRANSFORMADORA DO SUPERVISOR ESCOLAR

A supervisão pedagógica desempenha um papel sumamente crucial na melhoria da qualidade da educação, garantindo que os professores recebam apoio adequado, desenvolvimento profissional contínuo e orientação para promover melhores práticas de ensino. No contexto angolano, onde a educação enfrenta diversos desafios, compreender as perceções e experiências dos supervisores em relação à supervisão pedagógica é fundamental para identificar áreas de melhoria e promover uma abordagem mais eficaz para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Este artigo tem como objectivo conhecer os desafios enfrentados pelos supervisores em

relação à supervisão pedagógica, utilizando uma abordagem qualitativa para compreender as suas perceções e experiências. A motivação desta pesquisa, deriva do reconhecimento e da importância da supervisão pedagógica na melhoria das práticas e resultados educacionais. Ao explorar os desafios enfrentados pelos supervisores pedagógicos, pretendemos obter insights sobre os factores que podem dificultar a supervisão eficaz e inibir o crescimento profissional dos professores. Compreender esses desafios é de grande relevância para informar políticas e práticas destinadas a aprimorar a qualidade da supervisão pedagógica e, em última análise, melhorar a qualidade geral da educação.

1 Licenciado em Engenharia Mecânica. Mestre em Supervisão pedagógica. Foi Subdirector Pedagógico durante anos no Instituto Médio Técnico do Casenga, Foi Director Geral do Liceu Soba Arsénio, actualmente e Director Geral do Instituto Técnico Médio de Saúde do Zango.

2 Doutoranda em Ciências Sociais (UAN); Mestre em Psicologia Social, pela Faculdade de Ciências Sociais (UAN); Licenciada em Ensino de Psicologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda. Curso de Agregação Pedagógica para o Ensino Superior; Orientação Profissional e Metodologia de Investigação Científica.

Para Freire (1996, p. 124), a supervisão pedagógica vai além de simplesmente fiscalizar o trabalho do professor. Ele enfatiza que «a supervisão deve ser um processo de diálogo e colaboração entre supervisores e professores, centrado na reflexão crítica sobre a prática pedagógica». Freire destaca a importância de uma abordagem humanista, na qual os supervisores ajudam os professores a desenvolver uma consciência crítica de sua prática, promovendo a autonomia e a capacidade de tomar decisões informadas em sala de aula.

No contexto da supervisão pedagógica em Angola, surge a necessidade de compreender os desafios enfrentados pelos supervisores escolares no desenvolvimento profissional e na promoção de práticas eficazes de ensino e aprendizagem. Diante do exposto acima, apresentamos a questão científica que orienta a nossa pesquisa:

QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS SUPERVISORES ESCOLARES EM LUANDA EM RELAÇÃO À SUPERVISÃO PEDAGÓGICA?

Para responder a essa questão, realizou-se entrevistas com os supervisores escolares de Luanda com o objetivo de compreender as suas percepções em relação aos principais desafios enfrentados, e como esses desafios impactam o desenvolvimento profissional dos educadores e a qualidade da educação oferecida aos alunos. Os objetivos específicos deste estudo são: Identificar os principais desafios enfrentados pelos supervisores. Explorar as percepções e experiências dos supervisores escolares em relação ao apoio e orientação fornecidos aos professores e investigar o impacto dos desafios da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores.

A análise dos dados recolhidos nas entrevistas procura compreender os principais problemas e obstáculos enfrentados pelos supervisores em relação à supervisão pedagógica, proporcionando uma visão abrangente dos desafios existentes neste contexto específico. Os resultados apresentados

e discutidos neste artigo fazem parte de um estudo de carácter exploratório de pendor qualitativo. As entrevistas, depois de transcritas, foram submetidas à análise de conteúdo temática, com o recurso ao software Nvivo 14.

ABORDAGEM HISTÓRICA E CONCEPTUAL

O histórico da supervisão pedagógica remonta a séculos atrás, com raízes profundas na história da educação. No entanto, o conceito moderno de supervisão pedagógica começou a surgir nos séculos XIX e XX, à medida que os sistemas educacionais foram se organizando de forma mais formal e estruturada. Zeichner e Liston (2014, p.12) contam que:

No final do século XIX e início do século XX, surgiram os primeiros sistemas educacionais públicos em muitos países, o que gerou a necessidade de supervisão e controle dos processos educacionais. Nesse contexto, a supervisão pedagógica inicialmente tinha uma abordagem mais administrativa e focada na fiscalização do cumprimento de normas e regulamentos. A partir da segunda metade do século XX, houve um aumento no reconhecimento da supervisão pedagógica como uma função essencial para o desenvolvimento e aprimoramento do sistema educacional.

Nos dias de hoje, a supervisão pedagógica continua a evoluir em resposta às mudanças nas políticas educacionais, avanços tecnológicos e novas teorias de aprendizagem. Ela desempenha um papel fundamental na promoção da educação, no apoio ao desenvolvimento profissional dos educadores e na melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem.

O conceito de supervisão pedagógica pode variar dependendo do contexto educacional e das abordagens teóricas adoptadas. No entanto, em termos gerais, a supervisão pedagógica refere-se «a um processo de apoio, orientação e acompanhamento oferecido aos professores para promover o desenvolvimento profissional, melhorar as práticas de ensino e contribuir para a qualidade da educação» (Schön, 1995, p.33).

Essa prática envolve a interação entre supervisores (que podem ser coordenadores pedagógicos, directores escolares, especialistas em educação, entre outros) e professores, com o objectivo de reflectir sobre as práticas educacionais, identificar áreas de melhoria e implementar estratégias para o aprimoramento contínuo do ensino e aprendizagem. Zeichner e Liston, (2014), salientam que «a supervisão pedagógica pode incluir actividades como observação de aulas, feedback construtivo, planeamento de aulas, desenvolvimento de materiais didácticos, participação em cursos de formação e colaboração com outros profissionais da educação». Desafios na educação incluem questões como falta de recursos, infra-estrutura precária, falta de formação adequada para professores e supervisores, barreiras linguísticas e culturais, entre outros.

TEORIAS

Existem várias teorias que podem ser aplicadas ao estudo dos Desafios da Supervisão Pedagógica. Destacamos algumas teorias:

• **Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel:** explica a importância da conexão entre o novo conhecimento e os conceitos pré-existentes na mente do aluno para promover uma aprendizagem significativa.

É uma abordagem educacional que se concentra na forma como os alunos constroem o conhecimento de forma significativa, relacionando novas informações com conceitos prévios que já possuem em sua estrutura cognitiva. Esta teoria destaca a importância de uma aprendizagem que seja relevante e significativa para o aluno, em contraposição à aprendizagem mecânica, na qual o conteúdo é memorizado sem uma conexão real com o conhecimento prévio, (Vasconcelos, 2001, p.57).

A Teoria enfatiza uma abordagem centrada no aluno, na qual os educadores devem criar experiências de aprendizagem que sejam relevantes, claras e organizadas, facilitando a construção de significado pelo aluno. Ao integrar os conceitos-chave da teoria de Ausubel em práticas de ensino, os educadores podem promover uma aprendizagem mais eficaz e duradoura.

• **Teoria do Desenvolvimento Profissional de Shulman:** Propõe que os professores devem desenvolver um conhecimento pedagógico específico do conteúdo (PCK) para ensinar eficazmente um determinado assunto.

A Teoria do Desenvolvimento Profissional de Shulman, proposta por Lee Shulman, destaca a importância do conhecimento pedagógico específico do conteúdo no ensino eficaz de um determinado assunto. Shulman argumenta que o PCK representa o conhecimento especializado que os professores desenvolvem ao integrar seu conhecimento do conteúdo com estratégias de ensino apropriadas para tornar esse conteúdo acessível e compreensível para os alunos, (Shulman, 1986).

Refere-se ao domínio do professor sobre o conteúdo específico que está sendo ensinado. É fundamental que os professores tenham um sólido entendimento do conteúdo para transmiti-lo de forma eficaz aos alunos.

IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A supervisão pedagógica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na melhoria contínua do processo educacional nas escolas.

A supervisão pedagógica visa aprimorar as práticas de ensino dos professores, fornecendo feedback construtivo, orientação e apoio para que possam desenvolver habilidades mais eficazes de ensino. Os supervisores pedagógicos ajudam a garantir que as práticas de ensino estejam alinhadas com os objectivos educacionais da escola e com os padrões de ensino estabelecidos. Eles ajudam a identificar as necessidades específicas dos alunos e dos professores, adaptando as abordagens de ensino e os recursos de aprendizagem de acordo com essas necessidades. Através da supervisão pedagógica, os professores têm a oportunidade de participar de programas de desenvolvimento profissional, workshops e outras actividades que os ajudam a aprimorar suas habilidades e conhecimentos. Os supervisores pedagógicos podem incentivar a experimentação e a inovação nas práticas de ensino, ajudando os professores a incorporar novas tecnologias, metodologias e abordagens pedagógicas em suas salas de aula. Ao fornecer suporte e

orientação aos professores, os supervisores pedagógicos ajudam a criar um ambiente de aprendizagem positivo e colaborativo, onde os alunos se sintam motivados e engajados. A supervisão pedagógica envolve a avaliação contínua do progresso dos alunos e a monitorização da eficácia das práticas de ensino, permitindo ajustes e melhorias conforme necessário, (Danielson, 2013).

Porém, a supervisão pedagógica é essencial para promover a excelência educacional, garantindo que os professores recebam o apoio e os recursos necessários para efectivamente atender às diversas necessidades dos alunos e alcançar os objetivos educacionais da escola.

Nas escolas onde as actividades decorrem em prol de um aprendizado e construção de indivíduo enriquecido de habilidades e capacidades, os professores procuram buscar renovar os seus conhecimentos através de supervisão pedagógica. Esta prática fomenta a melhoria da qualidade do trabalho docente e, por via disso, a formação e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e das escolas, visto que se inculca nos colaboradores a cultura de aprendizagem e a necessidade de cada membro contribuir não só para desenvolvimento profissional, mas também institucional a partir de práticas que dignifiquem a escola, (Guskey, 2002).

Ao buscar a renovação dos conhecimentos através da supervisão pedagógica, os professores demonstram um compromisso com o aprimoramento contínuo, reflectindo sobre suas práticas e buscando maneiras de melhor atender às necessidades dos alunos. Essa prática não apenas fortalece as habilidades individuais dos professores, mas também promove um hábito de aquisição de conhecimento no recinto do estabelecimento escolar.

Com base na premissa de que os supervisores devem fornecer apoio aos professores no desempenho de suas funções, auxiliando-os a abordar cientificamente os problemas identificados durante sua prática pedagógica, Cabaço (2012, p. 51) sustenta que «a supervisão pedagógica tem implicações significativas na ação pedagógica». Esta

supervisão é um instrumento que não só auxilia na resolução de desafios enfrentados pelos professores, mas também contribui para a transformação dos sujeitos envolvidos e de suas práticas educacionais.

De acordo com Estrela (2008), a supervisão pedagógica ou lectiva revela-se uma estratégia privilegiada para dar cumprimento e estas exigências, pois acentua a colaboração entre pares de uma mesma disciplina ou disciplinas diferentes, promove a problematização, questionamento e a reflexão sobre a prática docente, tornando o professor mais consciente das situações do ensino, assim como o mais consciente de si próprio em ação.

Segundo Cabaço (2012), numa perspectiva formativa, a supervisão pedagógica representa uma oportunidade crucial para os professores, uma vez que implica uma melhoria substancial na qualidade do ensino através da formação inicial e contínua destes profissionais. Esse processo não promove somente o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também contribui para o avanço da aprendizagem organizacional. Assim, a supervisão pedagógica não só instiga mudanças nas práticas de ensino, mas também exerce uma influência directa sobre a qualidade do ambiente de aprendizagem, o aprimoramento profissional do docente e o progresso institucional.

5. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM LUANDA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Ao lado desses desafios, como o consumismo, a ociosidade e a falta de uma base sólida de conhecimento nas áreas de formação, impactam não só o comportamento individual, mas também a percepção social de pertencimento em níveis locais, regionais e nacionais, levando alguns indivíduos a se afastarem de suas responsabilidades para com o bem-estar colectivo (Werlang & Mendes, 2013).

Além disso, muitas famílias, independentemente de sua coesão ou desestruturação, mantêm uma certa distância em relação à escola, o que amplifica os desafios

educacionais. Esses indicadores destacam a necessidade de introduzir um novo actor no panorama educacional: o supervisor pedagógico (Vieira, 2009). Mas, o que exactamente é supervisão pedagógica? De acordo com Libâneo (2002), «é o processo de mediar as demandas e acções escolares visando ao desenvolvimento tanto individual quanto colectivo na construção de uma cidadania ética e solidária».

A supervisão pedagógica vai além da simples abordagem metodológica do conhecimento. Esta abordagem requer que o supervisor e sua equipa trabalhem não apenas na formação intelectual, mas também na formação pessoal, social e ética da comunidade escolar, levando em conta as realidades locais. «Implica um olhar crítico e clínico sobre o currículo, conteúdos, trabalho docente e os resultados no desempenho dos alunos, bem como na relação da escola com a comunidade e vice-versa» (Rosa & Santana, 2013). Também envolve a organização, planeamento e avaliação das actividades escolares, bem como a conduta ética e profissional dos professores.

O supervisor pedagógico, também desempenha um papel extremamente importante na formação continuada dos professores, propondo formações que atendam às necessidades específicas dos docentes (Corrêa & Pereira, 2011). No entanto, para desempenhar essas funções de maneira eficaz, os supervisores devem ser profissionais bem formados, não apenas em termos de experiência, mas também com habilidades psicológicas adequadas. A arrogância, a falta de empatia e a incapacidade de ouvir são características que entram em conflito com o papel do supervisor pedagógico como líder que motiva e mobiliza a equipa docente para a construção e reconstrução do conhecimento, (Otchinhelo, 2015).

É essencial destacar que a supervisão pedagógica não é uma posição de autoridade, mas sim uma liderança que busca melhorar a qualidade do ensino e promover uma cultura de solidariedade e humanismo na escola.

No geral, a supervisão pedagógica

desempenha um papel fundamental na promoção de um ambiente escolar harmonioso, cuidando das relações humanas em um contexto multicultural. Trabalha em colaboração com outros membros da equipa pedagógica, como subdiretores e coordenadores de disciplina, para oferecer suporte aos professores (Maio, Silva & Loureiro, 2010).

Portanto, não se pode subestimar a importância da supervisão pedagógica no cumprimento da missão da escola de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios locais, regionais e globais.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Trata-se de um estudo de carácter descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa. Utilizou-se, para a escolha dos entrevistados, à amostragem teórica por contraste-aprofundamento. No caso do estudo sobre os desafios da supervisão pedagógica, a amostragem teórica por contraste-aprofundamento foi utilizada para seleccionar supervisores pedagógicos de diferentes delegações municipais de Luanda, com diferentes experiências e opiniões sobre o tema. Dessa forma, foi possível comparar as percepções e preocupações dos mesmos, com realidades e desafios diferentes, a fim de entender melhor a importância da supervisão pedagógica no cumprimento da missão escolar. Participaram neste estudo 4 supervisores 1 do Município de Viana, 1 do Município de Cacuaco 1 do Município de Belas e outro do Município de Luanda repartidos conforme o género, idade, nível académico e tempo de serviço.

Quadro 1- Dados dos supervisores pedagógicos entrevistados

Supervisores	Idade	Género	Nível Académico	Tempo de Serviço
Supervisor 1	52 anos	Masculino	Mestre	17 anos
Supervisor 2	49 anos	Masculino	Mestre	12 anos
Supervisor 3	48 anos	Masculino	Mestre	12 anos
Supervisor 4	44 anos	Maculino	Mestre	10 anos

Fonte: Autora (2024)

Como se vê no quadro acima exposto, num universo dos supervisores pedagógicos em Luanda, foi seleccionada uma amostra de 4 supervisores pedagógicos, representados os Municípios de Viana, Belas e Luanda.

O predomínio da faixa etária entre 52 e 44 anos entre os supervisores escolares levanta questões importantes sobre a experiência e a maturidade profissional desses profissionais. A idade pode influenciar diversos aspectos da supervisão pedagógica, incluindo a abordagem adotada para lidar com os desafios e demandas do ambiente escolar. Supervisores na faixa etária de 52 a 44 anos provavelmente acumularam uma quantidade significativa de experiência no campo da educação. Essa experiência pode ser valiosa na abordagem de questões complexas e na orientação de professores em diferentes situações.

Em relação ao gênero, o quadro acima descrito mostra-nos o predomínio total do gênero masculino em detrimento do feminino. A disparidade de gênero na supervisão pedagógica é um reflexo das desigualdades estruturais na sociedade e na educação. Promover a equidade de gênero na liderança educacional não é uma questão de justiça social, mas também pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação e para o fortalecimento das comunidades escolares.

Em relação ao nível acadêmico, notamos que há um total dos supervisores com grau de mestre. O total global de supervisores com graus de mestre em supervisão pedagógica indica um reconhecimento da importância da formação acadêmica avançada para a eficácia e credibilidade do papel do supervisor. No entanto, é fundamental garantir que todas as pessoas envolvidas na supervisão pedagógica tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional e educação continuada.

Quanto ao tempo de docência, de acordo com os dados revelados no quadro acima exposto, 17 anos representa o maior tempo de serviço na área de educação. O tempo de serviço mínimo é de 10 anos, sugere que esses supervisores têm uma experiência profissional significativa no campo da educação. Essa experiência pode ser valiosa na orientação de professores, na resolução de problemas

complexos e na formulação de políticas educacionais.

ANÁLISE TEMÁTICA

Segundo Minayo (2001, p. 128) a análise temática «consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado». O objetivo da entrevista é de conhecer os desafios enfrentados pelos supervisores em relação à supervisão pedagógica, utilizando uma abordagem qualitativa para compreender as suas percepções e experiências.

PERCEPÇÃO DO PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL:

Os supervisores reconhecem o seu papel como facilitadores da transformação educacional dentro da escola. Eles destacam a importância de liderar mudanças, promover práticas inovadoras de ensino e aprendizagem, e colaborar com os professores para alcançar os objetivos educacionais. Como afirma S1:

Vejo meu papel como um agente de mudança dentro da escola. Estou constantemente buscando maneiras de inovar e melhorar nossas práticas educacionais. Isso inclui liderar iniciativas para implementar novas metodologias de ensino, integrar tecnologia de forma eficaz e criar um ambiente de aprendizagem inclusivo. Trabalhar em colaboração com os professores é fundamental, pois juntos podemos desenvolver estratégias que atendam às necessidades individuais dos alunos e promovam o sucesso acadêmico."

Fullan (2014) discute como os supervisores pedagógicos podem desempenhar um papel fundamental na orientação e no apoio aos professores para implementar práticas inovadoras e alcançar melhores resultados de aprendizagem para os alunos. Ele enfatiza a importância de uma liderança distribuída e colaborativa na promoção da mudança educacional. Ainda na mesma linha de pensamento o S2 salienta que:

Acredito firmemente que o papel do supervisor pedagógico é crucial para

impulsionar a transformação educacional em nossa escola. Como líder, busco inspirar os professores a adotar abordagens inovadoras e a explorar novas maneiras de engajar os alunos no processo de aprendizagem. Isso envolve criar um ambiente de confiança e colaboração, onde todos se sintam encorajados a experimentar e crescer. Ao liderar pelo exemplo e apoiar a equipe, podemos alcançar nossos objectivos educacionais de forma eficaz.

Danielson (2011) discute o papel dos supervisores pedagógicos na promoção de uma cultura de aprendizagem profissional contínua. Ela enfatiza a importância de uma abordagem baseada em padrões e de feedback construtivo para ajudar os professores a melhorar sua prática e impulsionar a transformação educacional. Ainda nesta perspectiva o S3 salienta que:

Meu papel como supervisor pedagógico é ser um catalisador para a mudança positiva na educação. Isso significa estar na vanguarda das melhores práticas, identificar áreas de melhoria e liderar iniciativas para promover uma cultura de aprendizado contínuo. Trabalho em estreita colaboração com os professores para desenvolver planos de acção personalizados e oferecer suporte necessário para implementar mudanças efectivas. Acredito que ao capacitar os professores e promover uma cultura de inovação, podemos verdadeiramente transformar a experiência educacional dos nossos alunos.

S4 realça que:

O supervisor pedagógico é um líder que assume, também funções de regulador. É líder porque se focaliza no crescimento da capacidade e na qualidade pedagógica da escola, assim como o suporte académico aos professores. Os supervisores numa escola assumem funções de líder das comunidades atinentes em que se encontram inseridos e, nesta qualidade, devem promover discussão, controlo e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas.

A abordagem do supervisor pedagógico como um catalisador para a mudança positiva na educação é essencial para impulsionar a melhoria contínua nas escolas. Ao liderar iniciativas e colaborar com os professores, ele cria um ambiente propício para identificar e abordar

áreas de melhoria. Essa cultura de aprendizado contínuo e inovação não apenas capacita os professores, mas também transforma significativamente a experiência educacional dos alunos, promovendo um ambiente de ensino mais eficaz e engajador.

MAIORES DESAFIOS NA SUPERVISÃO E APOIO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Os desafios mais comuns mencionados pelos supervisores incluem a resistência à mudança por parte dos professores, a falta de recursos e tempo para o desenvolvimento profissional, e a necessidade de atender às demandas diversificadas dos educadores. Como salienta o S1:

«Admitir as falhas e erros e verificamos resistência nas mudanças para melhor servir».

Darling-Hammond (2012), aborda os desafios enfrentados pelos educadores em relação à falta de tempo, recursos e apoio adequados para o desenvolvimento profissional. Para o S2:

Um dos maiores desafios que enfrentamos na supervisão e apoio ao desenvolvimento profissional dos professores é a resistência à mudança. Muitos educadores estão confortáveis com suas práticas estabelecidas e relutam em adoptar novas abordagens ou tecnologias. Além disso, a falta de recursos e tempo adequados para o desenvolvimento profissional também representa um obstáculo significativo. É essencial encontrar maneiras criativas de superar esses desafios e garantir que todos os professores recebam o suporte necessário para crescer e se desenvolver em sua prática.

Hargreaves (2003), aborda os desafios enfrentados pelos professores e supervisores na adaptação a novas demandas e expectativas educacionais, bem como na busca por recursos e apoio para o desenvolvimento profissional.

S3 explica que:

Um dos desafios mais prementes que enfrentamos como supervisores é atender às demandas diversificadas dos educadores. Cada professor tem suas próprias necessidades e áreas de desenvolvimento, o que requer uma abordagem personalizada para o apoio ao desenvolvimento profissional. Além

disso, a falta de recursos financeiros e de tempo disponível para o desenvolvimento profissional pode dificultar ainda mais a oferta de suporte individualizado. É fundamental priorizar e planejar estrategicamente o desenvolvimento profissional para maximizar seu impacto e garantir que todos os professores se beneficiem do apoio oferecido.

S4 salienta que:

A multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores em sua necessária articulação sistemática, implica que uqe o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala de aulas ou da sua turma, Ele é membro de grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada. Pós, a supervisão tem como objectivo o desenvolvimento profissional situando-se no âmbito da orientação profissional, que no caso dos professores, poderemos dizer se trata da orientação BDA prática pedagógica.

O desafio de atender às demandas diversificadas dos educadores é uma preocupação fundamental para os supervisores pedagógicos. Cada professor possui suas próprias necessidades e áreas de desenvolvimento, exigindo uma abordagem personalizada para o apoio ao desenvolvimento profissional.

No entanto, a falta de recursos financeiros e de tempo disponível pode complicar a oferta desse suporte individualizado, tornando essencial a priorização e o planejamento estratégico do desenvolvimento profissional. Ao fazê-lo, os supervisores podem maximizar o impacto do apoio oferecido e garantir que todos os professores se beneficiem, promovendo assim uma cultura de aprendizado contínuo e excelência educacional.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA PRÁTICA DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:

Os supervisores destacam a importância de uma abordagem inclusiva e sensível à diversidade na supervisão pedagógica. Eles enfatizam a promoção da equidade, a adaptação de práticas pedagógicas para atender às

necessidades de todos os alunos e o apoio aos professores na criação de ambientes inclusivos.

Para o S1:

"Na minha prática de supervisão pedagógica, coloco grande ênfase na promoção da diversidade e inclusão. Isso significa não apenas reconhecer, mas também celebrar as diferenças entre nossos alunos. Trabalho em estreita colaboração com os professores para adaptar suas práticas pedagógicas e garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem étnica, cultural, socioeconômica ou habilidades, tenham igual acesso a uma educação de qualidade."

Ladson-Billings (2009), realça a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos alunos na prática educacional. A abordagem do supervisor pedagógico em promover a diversidade e inclusão é fundamental para criar um ambiente escolar acolhedor e equitativo. Ao reconhecer e celebrar as diferenças entre os alunos, o supervisor demonstra um compromisso com a valorização da diversidade.

Para o S2:

Como supervisor pedagógico, acredito que é minha responsabilidade garantir que todos os alunos se sintam valorizados e incluídos no ambiente escolar. Isso significa fornecer apoio aos professores na implementação de estratégias inclusivas, como diferenciar a instrução e utilizar materiais e recursos diversos. Além disso, trabalho para sensibilizar toda a comunidade escolar sobre a importância da diversidade e equidade."

Nieto (2010), é uma educadora e autora conhecida por seu trabalho sobre diversidade e equidade na educação. Ela aborda a importância da inclusão de perspectivas diversas na prática pedagógica e na formação de professores. A visão do supervisor pedagógico em garantir que todos os alunos se sintam valorizados e incluídos é essencial para promover um ambiente escolar acolhedor e equitativo. Ao fornecer apoio aos professores na implementação de estratégias inclusivas, como diferenciar a instrução e utilizar materiais diversos, ele contribui para atender às necessidades individuais dos alunos e promover o sucesso de todos.

Para o S3:

Na supervisão pedagógica, considero essencial promover uma cultura de respeito e aceitação da diversidade. Isso envolve capacitar os professores para reconhecer e valorizar as diferentes experiências e perspectivas dos alunos. Além disso, trabalho para identificar e remover quaisquer barreiras à aprendizagem, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades iguais de sucesso acadêmico e desenvolvimento pessoal."

Para o S4:

É um dos maiores desafios e identificar as suas necessidades de formação. Proceder a observação de aulas e partilhar essas observações com um sentido formativo a par de recomendar uma classificação e outras funções de natureza mais avaliativa.

A abordagem do supervisor pedagógico em promover uma cultura de respeito e aceitação da diversidade é crucial para criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

Ao capacitar os professores para reconhecer e valorizar as diferentes experiências e perspectivas dos alunos, ele contribui para uma educação mais sensível às necessidades individuais. Demo (2017), Destaca a importância de uma abordagem inclusiva na prática educacional, destacando a necessidade de promover a equidade e a valorização da diversidade na escola.

IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO ENTRE SUPERVISORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES:

A colaboração é vista como essencial para alcançar os objetivos educacionais. Os supervisores destacam a importância de uma comunicação aberta e eficaz entre todas as partes interessadas, o compartilhamento de recursos e conhecimentos, e o trabalho em equipa para enfrentar desafios e implementar mudanças. Como afirma o S1:

"Acredito firmemente na importância da colaboração entre supervisores pedagógicos e professores para alcançar nossos objetivos educacionais. Mantemos uma comunicação aberta e eficaz, o que nos permite compartilhar ideias, preocupações e soluções. Além disso, incentivamos o compartilhamento de

recursos e conhecimentos, aproveitando as habilidades e experiências de todos os membros da equipe. Trabalhando em equipa, enfrentamos desafios de forma mais eficaz e implementamos mudanças que beneficiam directamente nossos alunos."

A convicção na importância da colaboração entre supervisores pedagógicos e professores demonstra um compromisso com o sucesso educacional dos alunos. Através de uma comunicação aberta e eficaz, a equipa pode compartilhar não apenas ideias, mas também preocupações e soluções, fortalecendo assim o ambiente de trabalho colaborativo. (Timperley, 2008).

Ao incentivar o compartilhamento de recursos e conhecimentos, todos os membros da equipa são valorizados, e suas habilidades e experiências são aproveitadas para enfrentar desafios e implementar mudanças que direccionam benefícios tangíveis para os alunos, promovendo, assim, uma educação de qualidade. Como salienta o S2:

Na nossa escola, reconhecemos que a colaboração entre supervisores pedagógicos e professores é fundamental para o sucesso educacional. Mantemos uma comunicação aberta e transparente, promovendo um ambiente de confiança e respeito mútuo. Juntos, compartilhamos recursos, estratégias e boas práticas, aproveitando o conhecimento colectivo para enfrentar os desafios pedagógicos."

O reconhecimento da colaboração entre supervisores pedagógicos e professores como fundamental evidencia um compromisso com a excelência educacional. Ao promover uma comunicação aberta e transparente, a escola fomenta um ambiente de confiança e respeito mútuo, essencial para o crescimento profissional e o sucesso dos alunos, (Fullan, 2007).

A partilha de recursos, estratégias e boas práticas, aproveitando o conhecimento colectivo da equipa, fortalece a capacidade de enfrentar os desafios pedagógicos de forma eficaz e inovadora, contribuindo para o avanço contínuo da qualidade do ensino na instituição. Para o S3:

"A colaboração entre supervisores pedagógicos e professores é o alicerce do nosso trabalho educacional. Reconhecemos a importância do compartilhamento de recursos e conhecimentos, e promovemos o trabalho em equipa para enfrentar desafios e buscar soluções inovadoras. Essa colaboração dinâmica nos permite alcançar nossos objectivos educacionais de forma eficaz e centrada no aluno."

S4 Destaca:

A supervisão pedagógica está associada a prática de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação visando a mobilização de todos os profissionais do ensino, numa acção conjunta e interação dinâmica adequada a conservação dos objectivos da escola. A supervisão pedagógica persiste como uma exigência é um imperativo da acção profissional consciente e ponderado. EA este imperativo adia-se o desafio de romper preconceitos e fazer emergir uma cultura docente que se pretende menos individualizada e evidencia-se a oportunidade de desenvolvimento profissional, mediante a partilha de experiência prática, que possam ser analisadas e reflectidas, de forma a gerar sinergias de um espírito colaborativo.

Alicerçada na colaboração entre supervisores pedagógicos e professores, nossa abordagem educacional reflecte um compromisso com a excelência e o sucesso dos alunos. Ao reconhecer a importância do compartilhamento de recursos e conhecimentos, se fortalece a capacidade de enfrentar desafios e desenvolver soluções inovadoras. (Richardson, 2016).

Essa colaboração dinâmica não apenas impulsiona nossa eficácia na realização de objetivos educacionais, mas também assegura que nosso foco permaneça centrado no aluno, garantindo uma experiência educacional significativa e enriquecedora para todos.

ACTUALIZAÇÃO SOBRE MELHORES PRÁTICAS E TENDÊNCIAS NA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:

Os supervisores enfatizam a importância de se manterem atualizados sobre as melhores práticas e tendências na supervisão pedagógica. Eles mencionam participação em programas de desenvolvimento profissional, leitura de

literatura especializada, participação em conferências e redes de colaboração como formas de se manterem informados e actualizados. Como afirma o S1:

"Para mim, é crucial manter-me actualizado sobre as melhores práticas e tendências na supervisão pedagógica. Participar regularmente de programas de desenvolvimento profissional me permite aprender novas abordagens e estratégias. Além disso, dedico tempo para ler literatura especializada e participar de conferências, onde posso me actualizar sobre as últimas pesquisas e inovações na área. Também valorizo muito as redes de colaboração com outros supervisores, pois trocamos experiências e compartilhamos recursos que enriquecem nossa prática."

A ênfase na actualização constante sobre as melhores práticas e tendências na supervisão pedagógica demonstra um compromisso com a qualidade do trabalho. Ao participar de programas de desenvolvimento profissional, o supervisor adquire novos conhecimentos e estratégias, mantendo-se actualizado e capacitado para lidar com os desafios em constante evolução da educação.

Guskey (2002), afirma a importância da actualização contínua para aprimorar a prática educacional.

Para o S2:

"Acredito que estar actualizado sobre as melhores práticas e tendências na supervisão pedagógica é essencial para meu papel. Participar de programas de desenvolvimento profissional me ajuda a aprimorar minhas habilidades e conhecimentos. Também valorizo muito a troca de ideias e experiências com outros supervisores, seja em redes locais ou online, pois isso me mantém conectado às últimas novidades e insights na área."

A consciência da importância de manter-se actualizado sobre as melhores práticas e tendências na supervisão pedagógica reflecte um compromisso com a excelência profissional. Ao participar de programas de desenvolvimento, o supervisor fortalece suas habilidades e conhecimentos, garantindo sua eficácia na função.

Knight (2011), enfatiza a necessidade de uma abordagem colaborativa e de actualização constante para promover a melhoria educacional.

Além disso, o engajamento em redes de colaboração amplia suas perspectivas e o mantém conectado com as últimas inovações e insights na área, enriquecendo sua prática e promovendo o avanço contínuo da educação.

Para o S3:

"Para garantir que estou sempre actualizado sobre as melhores práticas e tendências na supervisão pedagógica, adopto uma abordagem multifacetada. Participar de programas de desenvolvimento profissional é fundamental, pois me proporciona oportunidades de aprendizado prático e interactivo. Além disso, dedico tempo para ler livros e artigos relevantes, e faço questão de participar de conferências e seminários para me manter informado sobre as últimas pesquisas e tendências. Por fim, valorizo muito as redes de colaboração com colegas supervisores, onde compartilhamos recursos e experiências que enriquecem nossa prática."

Para o S4:

A supervisão pedagógica ou lectiva revela-se uma estratégia privilegiada para dar cumprimento e estas exigências, pós acentua a colaboração entre pares de uma mesma disciplina ou disciplina diferentes, promove a problematização, questionamento e a reflexão sobre a prática docente, tornando o professor mais consciente das situações do ensino, assim como mais consciente de si próprio em acção.

A abordagem multifacetada adoptada pelo supervisor na busca pela actualização constante evidencia um compromisso sólido com a excelência na supervisão pedagógica. Ao participar de programas de desenvolvimento profissional, o profissional não adquire apenas conhecimento teórico, mas também tem a oportunidade de aplicá-lo na prática, enriquecendo sua experiência.

Danielson (2013), Faz menção a importância da reflexão e da actualização contínua para promover o crescimento profissional dos educadores.

HIPÓTESE EXPLICATIVA:

Com base nos dados fornecidos, construímos a hipótese explicativa sobre os principais desafios enfrentados pelos supervisores escolares em relação à supervisão pedagógica em Luanda pode ser formulada da seguinte forma: A falta de acesso a programas de desenvolvimento profissional adequados e oportunidades de actualização, bem como a ausência de uma cultura organizacional que promova a colaboração e troca de experiências entre os supervisores. Isso pode resultar em lacunas no conhecimento e habilidades necessárias para realizar efectivamente a supervisão pedagógica, dificultando a implementação de práticas inovadoras e a promoção da qualidade do ensino.

Na perspectiva de Guskey (2002) a falta de acesso a programas de desenvolvimento profissional adequados e oportunidades de actualização pode representar um desafio significativo para os supervisores escolares em Angola. O autor acima referenciado, enfatiza também a importância do desenvolvimento profissional contínuo para melhorar a prática educacional e promover a aprendizagem dos alunos. Ele argumenta que, sem acesso a programas de desenvolvimento de qualidade, os supervisores podem enfrentar dificuldades para adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para realizar efectivamente a supervisão pedagógica.

Por outro lado, na visão de Knight, a ausência de uma cultura organizacional que promova a colaboração e a troca de experiências entre os supervisores pode ser um desafio significativo. Knight (2011), salienta a importância do coaching e da colaboração entre colegas como estratégias eficazes para melhorar a prática educacional. Ele argumenta que, sem uma cultura que valorize a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos, os supervisores podem enfrentar dificuldades para desenvolver habilidades de liderança e implementar práticas inovadoras que promovam a qualidade do ensino nas escolas angolanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados fornecidos, pode-se concluir que os principais desafios enfrentados pelos supervisores escolares em Luanda em relação à supervisão pedagógica incluem a falta de acesso a programas de desenvolvimento profissional adequados e oportunidades de atualização, bem como a ausência de uma cultura organizacional que promova a colaboração e troca de experiências entre os supervisores.

Esses desafios podem resultar em lacunas no conhecimento e habilidades necessárias para realizar efetivamente a supervisão pedagógica, dificultando a implementação de práticas inovadoras e a promoção da qualidade do ensino. Assim, abordar essas questões é fundamental para fortalecer a capacidade dos supervisores e melhorar o sistema educacional em Angola. Com base na hipótese explicativa construída sobre os principais desafios enfrentados pelos supervisores escolares, propomos algumas sugestões para abordar esses desafios:

1. Investir na criação e implementação de programas de desenvolvimento profissional específicos para supervisores escolares, visando fortalecer suas habilidades e conhecimentos em supervisão pedagógica.
2. Promover uma cultura organizacional que valorize e incentive a colaboração entre supervisores escolares, criando espaços e oportunidades para a troca de experiências, boas práticas e recursos.
3. Estabelecer sistemas eficazes de avaliação e monitoramento da prática de supervisão pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabaço, D. (2012). **Contributo para a implementação de uma estratégia de supervisão pedagógica em Cabo Verde**. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal.

Corrêa, M. A., & Pereira, C. R. (2011). **Formação continuada: uma análise sobre a perspectiva de professores de educação infantil**. Educação em Foco.

Danielson, C. (2011). **O Instrumento de Avaliação do Quadro para o Ensino** (Edição de 2011). Princeton, NJ: O Grupo Danielson.

Danielson, C. (2013). **O Instrumento de Avaliação do Quadro para o Ensino** (Edição de 2013). Princeton, NJ: O Grupo Danielson.

Darling-Hammond, L. (2012). **Educação de Professores Poderosa: Lições de Programas Exemplares**. São Francisco, CA: Jossey-Bass.

Demo, P. (2017). **Educação Inclusiva: O que é? Por quê? Como fazer?**. Petrópolis, RJ: Vozes.

Estrela, T., e Esteve, M. (2008). **Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal**. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1996). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, L. B., et al. (2003). **A prática de supervisão e a formação contínua do professor**.

Fullan, M. (2007). **Comunidades de Aprendizagem Profissional: Divergência, Profundidade e Dilemas**. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.

Fullan, M. (2016). **O Diretor: Três Chaves para Maximizar o Impacto**. São Francisco: Jossey-Bass.

Guskey, T. R. (2002). **Melhorando a Aprendizagem dos Alunos Um Professor de Cada Vez**. Alexandria, VA: Associação para a Supervisão e Desenvolvimento Curricular.

Hargreaves, A. (2003). Ensino na Sociedade do Conhecimento: **Educação na Era da Insegurança**. Nova York: Teachers College Press.

Knight, J. (2011). **Instrução de Alto Impacto: Um Quadro para o Ensino Excepcional**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ladson-Billings, G. (2009). **Os Guardiões do Sonho: Professores Bem-Sucedidos de Crianças Afro-Americanas** (2ª ed.). São Francisco, CA: Jossey-Bass.

Libâneo, J. C. (2002). **Didática**. 4ª edição. Cortez Editora. São Paulo.

Maio, S., Silva, A., & Loureiro, A. (2010). **Manual de supervisão pedagógica**. Porto. Edições Pedago.

Otchinhelo, L. (2015). Supervisor escolar: entre a formação e a prática profissional. **Revista Eletrônica de Educação**

Richardson, J. (2016). **O Supervisor Clínico**. Hoboken, NJ: Wiley.

Rosa, M. T., & Santana, F. S. (2013). Supervisão pedagógica: uma prática de formação continuada do professor. **Revista de Estudos Educacionais**. Vol nº 11. Pag. 213.

Schön, D. A. (1995). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), **Os Professores e a sua Formação** (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.

Shulman, L. S. (1986). **Aqueles que Compreendem: Crescimento do Conhecimento no Ensino**. Pesquisador Educacional.

Timperley, H. (2008). **Realizando o Poder da Aprendizagem Profissional**. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.

Vasconcelos, C. S. (2001). **Supervisão Pedagógica e Formação de Professores**. Porto: Porto Editora.

Vieira, M. M. (2009). Supervisão pedagógica na escola: Algumas reflexões. **Educação & Sociedade**, Vol nº 4. Pag. 132.

Werlang, B. S., & Mendes, J. S. (2013). Consumismo, publicidade e infância: uma análise da influência dos apelos publicitários nas crianças. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**. Vol nº 8. Pag. 74-75

Zeichner, K., & Liston, D. P. (2014). **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa.





EMMI PIKLER: UMA VISÃO REVOLUCIONÁRIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR INFANTIL

BEATRIS MARIA MOCELLIN¹

RESUMO

A abordagem Pikler, considerada revolucionária e humanística, desafia as concepções tradicionais sobre como cuidar e educar os bebês, enfatizando a importância da liberdade de movimento, autonomia e respeito pela individualidade da criança desde os primeiros dias de vida. Neste artigo reflexivo, vamos explorar a vida e o trabalho de Emmi Pikler, sua contribuição para os estudos sobre o desenvolvimento psicomotor dos bebês e como sua influência pode ser percebida nos Centros de Educação Infantil (CEIs) diretos e indiretos da rede de ensino pública da cidade de São Paulo. O trabalho de Emmi Pikler na área do desenvolvimento psicomotor infantil é reconhecido por sua abordagem centrada na criança e na valorização dos ritmos individuais de desenvolvimento. Pikler rejeitou a ideia de prazos específicos para o alcance dos marcos do desenvolvimento, enfatizando a diversidade de ritmos entre as crianças. Ao encorajar os cuidadores a confiarem no processo de desenvolvimento orgânico de cada criança, Pikler promoveu uma visão mais flexível e respeitosa do desenvolvimento infantil. As contribuições de Pikler para os estudos sobre o desenvolvimento psicomotor dos bebês são amplas e significativas, baseadas em suas extensas observações e pesquisas. Ela investigou como os bebês aprendem a se mover e interagir com o ambiente ao seu redor, identificando padrões de desenvolvimento e destacando a importância de um ambiente facilitador para esse processo. Pikler documentou cuidadosamente os estágios e progressões do desenvolvimento motor, enfatizando a necessidade de permitir que os bebês alcancem esses marcos em seu próprio ritmo, sem pressões externas. Além disso, Pikler defendeu a importância do desenvolvimento psicomotor para o bem-estar emocional e cognitivo da criança. Ela argumentou que a liberdade de movimento não apenas promove o desenvolvimento físico, mas também fortalece aspectos como a autoestima, a autoconfiança e a capacidade de aprendizagem. Ao permitir que os bebês explorem e descubram o mundo através do movimento, os cuidadores podem contribuir para um desenvolvimento integral e saudável, baseado na autonomia e no respeito pela individualidade de cada criança.

Palavras-chave: Bebês; Livre Movimento; Psicomotricidade; Emmi Pikler; Espaços Escolares; Arquitetura Escolar; Mobiliário Infantil.

INTRODUÇÃO

Emmi Pikler, foi uma pediatra austro-húngara do século XX, que deixou um legado duradouro no campo do desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito ao

desenvolvimento psicomotor dos bebês. Nascida em 1902 em Viena, na Áustria, Emmi Pikler foi uma figura seminal no campo da pediatria e do desenvolvimento infantil. Depois de estudar medicina em Viena, ela se mudou para Budapeste, onde se tornou pediatra no Instituto Pediátrico Nacional. Foi lá que ela iniciou sua

¹ Graduada em Letras pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas e Pedagogia pela Faculdade Campos Salles; Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), São Paulo, São Paulo.

jornada de pesquisa e prática dedicada ao cuidado e desenvolvimento infantil.

O trabalho de Pikler foi influenciado por várias correntes de pensamento de seu tempo, incluindo a teoria psicanalítica de Freud e as ideias educacionais de Maria Montessori. No entanto, Pikler desenvolveu sua abordagem única, baseada em suas observações cuidadosas das crianças com as quais trabalhava.

A abordagem de Pikler para o desenvolvimento infantil é profundamente centrada na criança e baseada no respeito pela individualidade e autonomia. Ela acreditava que os bebês são competentes e capazes desde o nascimento, e que seu papel como cuidadores é fornecer um ambiente seguro e amoroso que permita que essas capacidades naturais floresçam.

Um dos princípios fundamentais da abordagem Pikler é a importância da relação entre cuidador e o bebê. Pikler enfatizava a necessidade de uma conexão emocional segura e estável, na qual o cuidador responde com sensibilidade às necessidades do bebê, promovendo confiança e autonomia desde tenra idade. Nesse ponto, apesar da muita boa vontade dos docentes, alguns aspectos se tornam dificultadores, como por exemplo, a necessidade de “entregar” um produto final que corrobore com a linha do tempo de seu planejamento, que muitas vezes, foi feito sob uma perspectiva adultocêntrica, levando em consideração seus objetivos, antes de conhecer a particularidade de cada criança de sua turma. Essa necessidade muitas vezes leva o docente a ter uma atitude cerceadora, pois teme que algo aconteça com suas crianças, mesmo antes de temer não entregar o que planejou.

Outro princípio central é a liberdade de movimento. Pikler observou que os bebês têm uma incrível capacidade de aprender e explorar o mundo ao seu redor por meio do movimento. Portanto, ela defendia a importância de permitir que os bebês se movimentassem livremente, sem restrições desnecessárias, para que pudessem desenvolver habilidades motoras e cognitivas de forma natural.

"Deixe a criança mover-se livremente. Ela aprende a estar atenta, aprende a agarrar e a manipular. Ela descobre o mundo em que vive." - Emmi Pikler (1984)



Galeria de Pedagogia Pikler na arquitetura: jogos de madeira e espaços de liberdade - 18 (archdaily.com.br)

Além disso, Pikler enfatizou também, a importância do tempo e do ritmo individual. Ela rejeitou a ideia de que os bebês devem atingir marcos de desenvolvimento em prazos específicos, reconhecendo a diversidade de ritmos individuais. Em vez disso, ela encorajou os cuidadores a confiar no processo de desenvolvimento de cada criança e a permitir que ele ocorra de forma orgânica. As contribuições de Pikler para os estudos sobre o desenvolvimento psicomotor dos bebês são vastas e significativas. Ela realizou extensas observações e pesquisas sobre como os bebês aprendem a se mover e interagir com o ambiente ao seu redor, identificando padrões de desenvolvimento e destacando a importância de um ambiente facilitador para esse processo.

Uma das áreas em que Pikler fez contribuições importantes foi no entendimento dos marcos do desenvolvimento motor. Ela observou cuidadosamente como os bebês aprendem a rolar, a sentar-se, engatinhar e, eventualmente, andar documentando os diferentes estágios e progressões nesse processo. Sua pesquisa destacou a importância de permitir que os bebês alcancem esses marcos em seu próprio ritmo e sem pressão externa. Pikler enfatizou a importância do desenvolvimento psicomotor para o bem-estar emocional e cognitivo da criança. Ela argumentava que a liberdade de movimento não

apenas promove o desenvolvimento físico, mas também fortalece a autoestima, a autoconfiança e a capacidade de aprender. Ao permitir que os bebês explorem e descubram o mundo ao seu redor através do movimento, os cuidadores podem criar as bases para um desenvolvimento integral e saudável.

APLICABILIDADE DA ABORDAGEM PIKLER NOS CEIS DA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO E AS FASES DO DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL SEGUNDO EMMI PIKLER

A influência da abordagem Pikler nos Centros de Educação Infantil (CEIs) na rede municipal da cidade de São Paulo pode ser percebida tanto nos aspectos diretos quanto nos indiretos das práticas de cuidado e educação infantil.

ASPECTOS DIRETOS:

Nos CEIs que adotam diretamente os princípios da abordagem Pikler, os cuidadores podem ser treinados e orientados a seguir os conceitos fundamentais de respeito pela individualidade e autonomia da criança. Isso pode se manifestar na criação de um ambiente físico que promova a liberdade de movimento, com espaços abertos e seguros para as crianças explorarem. Além disso, os cuidadores podem ser incentivados a estabelecer relações afetuosas e sensíveis com as crianças, respondendo às suas necessidades de forma empática e respeitosa. Isso pode envolver práticas como o cuidado responsivo, no qual os cuidadores atendem prontamente às necessidades físicas e emocionais das crianças, fortalecendo os laços de confiança e segurança.

Os CEIs também podem adotar uma abordagem mais flexível em relação aos horários e rotinas, reconhecendo e respeitando os ritmos individuais das crianças. Isso pode significar permitir que as crianças se movam livremente durante o dia, escolhendo quando e como participar de atividades estruturadas.

ASPECTOS INDIRETOS:

Mesmo nos CEIs que não adotam

diretamente os princípios da abordagem Pikler, sua influência pode ser percebida indiretamente por meio de mudanças na cultura e nas práticas de cuidado infantil. Por exemplo, a sensibilidade aos ritmos individuais das crianças pode se refletir em uma abordagem mais flexível em relação aos horários e rotinas, mesmo que não seja explicitamente baseada nos princípios de Pikler. Os cuidadores podem ser mais receptivos às necessidades das crianças e estar mais dispostos a adaptar as práticas de cuidado de acordo com essas necessidades. Além disso, a ênfase na relação cuidador-criança pode ser fortalecida por meio de programas de formação e capacitação que enfatizem a importância do cuidado responsivo e afetuoso. Os cuidadores podem aprender técnicas para construir relacionamentos de confiança com as crianças e responder de forma sensível às suas necessidades emocionais e físicas.

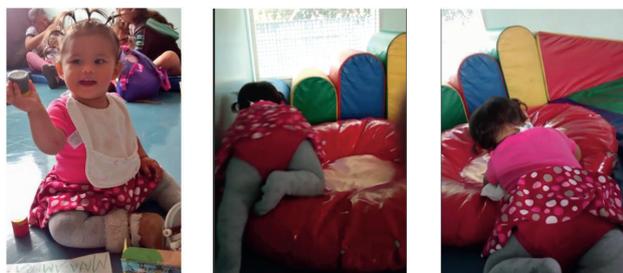
A aplicabilidade dos princípios de Pikler nas creches municipais de São Paulo pode ser imensamente benéfica. Ao adotar uma abordagem centrada na criança, as creches podem criar ambientes mais acolhedores e estimulantes, que promovem o desenvolvimento integral de cada criança. Isso implica não apenas ofertar um espaço físico seguro e adequado para a exploração, mas também cultivar as relações de cuidado e afeto entre os educadores e as crianças.

Ao implementar as ideias de Pikler, as creches podem adotar práticas que respeitem a individualidade de cada criança, reconhecendo e respondendo às suas necessidades de maneira sensível e atenciosa. Isso inclui oferecer liberdade de movimento e escolha, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades motoras e de autorregulação de forma natural. Além disso, as creches podem promover uma cultura de respeito mútuo, onde as crianças aprendem a interagir de forma positiva e colaborativa com os outros.

Emmi Pikler, organiza as fases do desenvolvimento psicomotor em cinco etapas, aqui descritas:

Na primeira fase, a que Pikler chamou de "fase de imobilidade ativa", os bebês começam a explorar seu ambiente ao realizar movimentos simples, como mexer os braços e as pernas. Esses movimentos iniciais são essenciais para fortalecer os músculos e desenvolver a consciência corporal. O uso de "cadeirinhas com cinto" ou "bebês conforto" em momentos que não sejam o de descanso, nas creches municipais, não possibilitam que os bebês explorem os movimentos de seus braços e pernas, e passem a enxergá-los como parte de seu ser, tomando consciência de sua existência como único. As creches municipais que desenvolvem seu currículo levando em consideração a abordagem Pikler, possibilitam o máximo de liberdade de movimentos aos seus bebês, em todo o período em que eles estão no ambiente escolar.

A segunda fase, conhecida como "fase de mobilidade ativa", marca o início dos movimentos locomotores, como rolar, engatinhar e, eventualmente, andar. Durante essa fase, as crianças adquirem habilidades motoras fundamentais e começam a explorar o mundo ao seu redor de maneira mais independente, as creches municipais que pensam sua estrutura física e arquitetônica levando em consideração a necessidade de movimento livre dos bebês e das crianças bem pequenas, utilizam diversidade de mobiliário que possibilite a livre movimentação dos bebês nos diferentes horários da rotina, além do piso frio, oferecem colchonetes finos, tapetes de E.V.A, alguns obstáculos acolchoados no percurso, como é o caso do CEI Indireto Anis Aidar, da Diretoria Regional da Penha:



CRIANÇA DO CEI ANIS AIDAR EXPLORANDO MATERIAIS DE PINTURA NO PISO FRIO E SUPERANDO OBSTÁCULOS ACOLCHOADOS

A terceira fase, denominada por Pikler como "fase de coordenação motora", é caracterizada pelo aprimoramento das

habilidades motoras finas e pela capacidade de realizar tarefas mais complexas, como empilhar blocos, desenhar e manipular objetos pequenos. Nesta fase, as crianças desenvolvem uma maior precisão e controle sobre seus movimentos. Muitos CEIs da Rede Direta trabalham com caixas temáticas com objetos do uso diário por exemplo, como chaves, potes com tampas, canecas com alça, copos sem alças, talheres e demais utensílios. Em alguns escritos de Pikler, ela usa a expressão "tesouros". As caixas podem ser temáticas, como uma caixa só com objetos que possuem números ou servem como instrumentos de medição, por exemplo, conforme as crianças amadurecem e o currículo se torna mais complexo, essas "caixas de tesouros" podem conter objetos que remetam a temas diferentes de estudos do meio, por exemplo, caixa com animais e mais tarde, caixa com animais "vertebrados" ou "que se alimentam só de plantas".

Na quarta fase, chamada de "fase de exploração do espaço", as crianças expandem suas habilidades motoras para explorar o ambiente de forma mais ampla e independente. Elas começam a subir, pular, correr e brincar de maneira mais dinâmica, usando seus corpos de forma criativa e adaptativa, tanto na exploração do espaço externo à sala de referência, mas ainda no ambiente físico da unidade escolar, como em seu entorno. Entendemos que na Prefeitura de São Paulo, com o aumento de creches construídas em casas e prédios adaptados, essa exploração seja algo mais difícil de ser ofertada, e por isso temos percebido que algumas escolas de educação infantil da Rede Municipal utilizam os territórios da cidade como opção para que essa exploração de um espaço maior aconteça, uma ideia que vai ao encontro do princípio de uma São Paulo como Cidade Educadora, que garante a ocupação de todos os espaços públicos com e por crianças, que são sujeitos de direitos que precisam ser garantidos por nós, os adultos da relação.

Finalmente, a quinta fase, denominada por Pikler como "fase de estabilização", marca o

aprimoramento das habilidades motoras e cognitivas, à medida que as crianças adquirem maior controle sobre seus corpos e desenvolvem uma compreensão mais profunda das relações espaciais e temporais. Essa fase prepara as crianças para enfrentar desafios mais complexos e se tornarem membros ativos e autônomos da sociedade em que vivem. É nessa fase, em que a criança entende também seus diversos papéis: “em casa eu sou a filha, na casa da vovó sou a netinha, na escola sou uma aluna e no cinema ou teatro, devo me portar diferente do que se eu estivesse em minha casa”. Coincidentemente, é a fase em que as crianças começam a ter mais dificuldades em entender as diferentes regras e convenções sociais.

A INSTRUMENTALIZAÇÃO DOCENTE COMO DIREITO

A formação docente é premissa da Prefeitura de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação, e deve ser ofertada tanto aos servidores concursados que compõem o quadro das unidades educacionais da “Rede Direta”, como aos educadores que não compõem esse quadro, mas atuam em unidades educacionais denominadas “Indiretas” ou “Conveniadas”, pois as mesmas, estão sob a responsabilidade final da Prefeitura de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação. É importante salientar que essa formação deve ser ofertada de maneira gratuita e sem ônus algum para os educadores ou crianças, ou seja, o atendimento às crianças precisa ser garantido, e uma das possibilidades é o aumento do número de professores em módulo sem regência, uma demanda que já aparece no Plano Municipal de Educação, desde o ano de 2009, para que esses professores em regência, possam participar das formações, tendo a certeza que suas crianças estão sendo atendidas por outros professores com formação adequada.

Além da formação aos adultos que trabalharão com os bebês e as crianças bem pequenas, não podemos esquecer de mais uma obrigação da Prefeitura Municipal de São Paulo,

por meio da Secretaria Municipal de Educação que é a oferta de mobiliário e espaços e soluções arquitetônicas que propiciem o movimento livre dos bebês e crianças bem pequenas nos espaços internos e externos de suas unidades educacionais, o que tem como dificultador, a administração dessas unidades por ONG’s, Igrejas e outros representantes da Sociedade Civil, que acabam utilizando prédios adaptados que não foram pensados para receber bebês em seu projeto original. As salas de referência dos bebês, por exemplo, precisam ao mesmo tempo serem amplas em metragem, e oferecer “obstáculos que incentivem o desenvolvimento de habilidades motoras dos bebês”, é bem comum, ser encontrados “circuitos Pikler” em lojas especializadas em mobiliário escolar, como vemos nesse exemplo:

“Quando uma criança está livre para se movimentar em seu próprio ritmo, não só aprende a confiar em si mesma, mas também aprende a confiar nos outros.”
- Emmi Pikler (1984)



[movimento-libre-pikler-2.jpg \(2000x1348\) \(criarconsentidocomun.com\)](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem Pikler representa uma visão revolucionária no cuidado e na educação infantil, centrada na liberdade de movimento, autonomia e respeito pela individualidade desde os primeiros dias de vida. As contribuições de Emmi Pikler para o campo do desenvolvimento infantil são vastas e significativas, destacando a importância de uma abordagem sensível e centrada na criança. Ao longo deste artigo, exploramos os princípios fundamentais da abordagem Pikler, sua influência nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede pública de São Paulo e a aplicabilidade desses princípios tanto de forma direta quanto indireta.

A implementação dos princípios de Pikler nos CEIs pode criar ambientes mais acolhedores e estimulantes, oportunizando desafios que promovem o desenvolvimento integral de cada criança. Isso implica em oferecer um espaço físico seguro e estruturalmente adequado para a exploração, bem como cultivar relações de cuidado e afeto entre educadores (todos os adultos das unidades educacionais são educadores: gestão, professores, quadro de apoio e comunidade escolar) e crianças. A sensibilidade aos ritmos individuais das crianças e a ênfase na relação cuidador-criança podem ser fortalecidas através de programas de formação e capacitação, garantindo que os educadores estejam preparados para oferecer um cuidado responsivo, afetuoso e tecnicamente competente e eficiente.

Emmi Pikler deixou um legado duradouro no campo do desenvolvimento infantil, desafiando concepções tradicionais e promovendo uma abordagem centrada na criança. Sua influência pode ser percebida nos CEIs da rede pública de São Paulo, onde os princípios de liberdade de movimento, autonomia e respeito pela individualidade podem criar ambientes mais acolhedores e estimulantes para o desenvolvimento das crianças e vem sendo observados na publicização de muitos trabalhos das escolas da rede, no site oficial da Prefeitura de São Paulo, bem como nas redes sociais da Secretaria Municipal de Educação.

A aplicabilidade dos princípios de Pikler nas creches municipais de São Paulo pode beneficiar não apenas as crianças, mas também, e em escala muito maior, os educadores, promovendo uma cultura de cuidado sensível e afetuoso. Por meio de programas de formação e capacitação, os educadores podem estar preparados para oferecer um cuidado que respeite e atenda às necessidades de cada criança, garantindo um ambiente propício para o seu desenvolvimento não só psicomotor, mas integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GERBER, M., & JONHSON, A. "**Your Self-Confident Baby:** How to Encourage Your Child's Natural Abilities". John Wiley & Sons. (1998).
- PIKLER, E. "**Lóczy ou le maternage insolite.**" Éditions du Scarabée. (1984).
- TARDOS, Á. "**Emmi Pikler:** Key Contributions to Developmental Theory." Child Care in Practice, (2001).



OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, A QUALIDADE DO ENSINO E A RELAÇÃO DISCENTE E DOCENTE NA SALA DE AULA

DANIEL LEOPOLDO MOREIRA BARBOSA¹

RESUMO

Este artigo busca compreender a conexão entre o conhecimento teórico adquirido nas universidades e a prática pedagógica efetivamente aplicada no ambiente escolar. Para alcançar esse entendimento, examinamos as diferentes abordagens das diversas correntes teórico pedagógicas e analisamos os avanços observados nos índices de avaliações e aprendizagens nas escolas públicas do Brasil. Destacamos a relevância do vínculo afetivo entre educadores e estudantes no cenário cotidiano da escola, visto que ao explorar a problemática do fracasso escolar, investigamos os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, como indisciplina, violência e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Em uma perspectiva mais abrangente, reconhecemos que o papel do professor desempenha uma função crucial na formação do aluno, isso implica promover o respeito pela singularidade de cada indivíduo e criar ambientes de aprendizagem que sejam acolhedores, propícios ao desenvolvimento integral dos estudantes. Infelizmente, observamos que essa abordagem muitas vezes é negligenciada nas práticas do dia a dia escolar, onde as teorias não se refletem completamente dentro da sala de aula. Partindo do pressuposto de que o teórico e o prático são inseparáveis, torna-se evidente que as relações cotidianas podem impactar negativamente o desempenho escolar dos alunos, contribuindo para os baixos índices registrados nas avaliações pedagógicas e nos baixos índices de alfabetização. Diante desse cenário, se propõe o desenvolvimento de estratégias e conteúdo, visando elevar e promover o avanço do processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais envolvente e produtivo.

Palavras-chave: Aprendizagem; Dificuldades; Investimentos; Professores.

INTRODUÇÃO

A escola enquanto instituição dedicada ao ensino e aprendizagem, estabelece metas voltadas para a alfabetização e desempenho dos estudantes. Seus educadores desempenham um papel crucial em alcançar esses objetivos, apesar dos desafios impostos pelo ambiente escolar. Este artigo visa aprofundar a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula, proporcionando uma análise clara da realidade do sistema educacional público brasileiro. Na exploração dessas dificuldades, buscamos identificar oportunidades de avanço

no processo de ensino e aprendizagem, ressaltando a importância da afetividade na relação entre professores e estudantes, esta relação vai além do simples papel de ensinar, procurando estabelecer um ambiente de carinho e afeto, onde a compreensão mútua é a base da relação.

Compreender a importância da conexão emocional entre docentes e estudantes é essencial para criar um ambiente propício ao processo de aprendizagem, ao cultivar uma atmosfera de respeito e apoio emocional, os professores têm a capacidade de influenciar

¹ Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Camilo Castelo Branco, UNICASTELO; Professor de Ensino Fundamental II e Médio de Educação Física na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

positivamente o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. A afetividade promove uma maior receptividade às instruções, estimula o interesse pelo aprendizado e fortalece a autoestima dos alunos, contribuindo significativamente para um ambiente escolar mais saudável e produtivo. Essa relação de carinho e afeto não apenas beneficia os estudantes, mas também os próprios educadores, criando um espaço de trabalho mais satisfatório e motivador. Ao reconhecer a importância dessa dimensão afetiva, abre-se espaço para estratégias inovadoras que não apenas enfrentam os desafios presentes, mas também promovem um ambiente educacional mais humano e enriquecedor para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Uma das questões preocupantes na educação pública brasileira é a sobrecarga de trabalho imposta aos professores. Além das horas dedicadas à sala de aula, muitos são compelidos a assumir diversas responsabilidades, como orientação pedagógica, orientação educacional e até mesmo tarefas burocráticas administrativas, sobrecarregando-os também em seus lares, seja com preenchimento de planilhas, preparação de plano de aulas ou organizando e corrigindo atividades. Esse acúmulo de funções compromete a qualidade do tempo destinado à preparação de aulas e ao acompanhamento individual dos alunos. Assim, torna-se evidente que a sobrecarga de trabalho não apenas impacta negativamente a eficácia do ensino, mas também afeta o bem-estar dos professores. Diante dessa realidade, é importante considerar estratégias para aliviar essa carga de trabalho, proporcionando um ambiente mais propício ao desenvolvimento educacional e ao fortalecimento do vínculo professor e aluno.

Analisando essas dificuldades, buscamos identificar maneiras de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos aos estudantes, dando ênfase à importância na relação entre professores e alunos. Essa relação

vai além do tradicional papel de ensinar, ela busca criar um ambiente permeado por carinho e afeto, onde a compreensão mútua é a base dessa relação. Reconhecer o valor fundamental da ligação emocional entre docentes e estudantes é importante para construir um espaço que favoreça uma aprendizagem significativa. Ao promover uma atmosfera de respeito, os professores têm o poder de impactar positivamente o desenvolvimento tanto acadêmico quanto pessoal dos alunos. A expressão de afetividade propicia uma maior receptividade às instruções, incentiva o interesse pelo aprendizado e fortalece a autoestima dos estudantes, contribuindo de forma significativa para um ambiente escolar mais saudável e produtivo. Essa relação de carinho e afeto não só traz benefícios para os alunos, como também para os próprios educadores, criando um ambiente de trabalho mais gratificante e motivador, diminuindo a violência e a agressão, o preconceito e a discriminação. Ao reconhecer a importância dessa dimensão emocional, abre-se espaço para abordagens inovadoras que promovam um ambiente educacional mais humanizado e enriquecedor para todos os participantes do processo de aprendizagem.

CONSTRUINDO RELAÇÕES SÓLIDAS NA EDUCAÇÃO, O PAPEL DO RESPEITO

As escolas, especialmente as instituições públicas de ensino, frequentemente enfrentam desafios relacionados ao comportamento violento e agressivo dos alunos, violência essa reproduzida do meio ao qual muita das vezes os alunos estão inseridos, em comunidades onde se prega que o respeito se consegue através da força, que muitas vezes resulta em indisciplina dentro da sala de aula. Essa realidade tem um impacto direto nas relações entre professores, estudantes e membros da comunidade escolar, gerando conflitos que podem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ao lidar com essa situação, é crucial reconhecer o potencial transformador de uma relação baseada em carinho, respeito e apoio familiar. Estudos, como os de Hattie (2008), destacam que o

ambiente afetivo na sala de aula está intrinsecamente relacionado ao desempenho acadêmico dos alunos, melhorando a qualidade dos índices de aprendizagem. A construção de vínculos entre professores e estudantes reduz comportamentos indisciplinados e cria um ambiente mais propício ao ensino. Além disso, a teoria da autorregulação, defendida por Zimmerman (1995), ressalta que a formação de laços afetivos pode fortalecer a motivação interna dos alunos, impactando positivamente em sua autonomia e dedicação aos estudos. Assim, ao invés de apenas focar nos desafios disciplinares, é essencial concentrar esforços na criação de um ambiente escolar que promova relações positivas e afetivas, essa abordagem contribui para a redução de comportamentos violentos e fortalece a escola para um processo de ensino e aprendizagem saudável, beneficiando tanto professores quanto alunos.

É importante compreender que, muitas vezes, os comportamentos desafiantes dos alunos são manifestações de dificuldades emocionais e sociais que enfrentam em seus lares. Autores como Goleman (2006), em sua teoria da inteligência emocional, destacam a importância de desenvolver habilidades socioemocionais para lidar com essas questões. Nesse contexto, os professores que constroem uma relação de confiança e empatia desempenham um papel fundamental na promoção dessas habilidades, influenciando positivamente o comportamento dos estudantes. A participação ativa da família é um pilar essencial nesse processo, estudos demonstram que o envolvimento da família junto à escola está diretamente relacionado à progressão acadêmica do aluno. Parcerias sólidas entre a escola e a família podem oferecer um suporte consistente para enfrentar desafios comportamentais, estabelecendo expectativas claras e positivas para os alunos. A promoção de relações afetivas e respeitadas nas escolas públicas tornou-se uma estratégia indispensável para lidar com desafios comportamentais e indisciplinas na sala de aula. Investir na formação dos docentes, construir parcerias com as famílias

e desenvolver as competências socioemocionais dos alunos são formas eficazes de transformar positivamente a dinâmica do relacionamento escolar, construindo uma base sólida para a melhoria dos processos de aprendizagem.

Ao longo da história do sistema público educacional no Brasil, as escolas têm enfrentado desafios importantes na manutenção da disciplina comportamental dos estudantes e na promoção do respeito aos professores em sala de aula. Inicialmente, eram adotados métodos disciplinares autoritários, baseados em punições físicas e humilhações públicas, refletindo a rigidez das estruturas sociais da época. Com o tempo, o sistema educacional passou por transformações significativas, abandonando o autoritarismo em prol de abordagens mais humanizadas e democráticas. A proibição das punições físicas e a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas foram marcos desse processo evolutivo. No entanto, a contemporaneidade trouxe consigo desafios distintos. As escolas enfrentam agora uma crescente falta de respeito e violência direcionadas aos professores. A desvalorização da profissão docente, a escassez de investimentos na educação, a desestruturação familiar e a influência negativa das redes sociais contribuem para esse cenário adverso. Esses fatores complexos tornam importante repensar as estratégias de promoção da disciplina e do respeito no ambiente escolar, reconhecendo a necessidade de uma abordagem que abarque não apenas a dimensão educativa, mas também a social e emocional.

Nesse sentido, é importante enfrentar os sintomas desse desafio, compreender suas raízes profundas, investir na valorização dos professores, promover a participação ativa das famílias na educação, direcionar investimentos adequados e cultivar habilidades socioemocionais nos estudantes. Somente através de uma abordagem integrada e consciente dos desafios contemporâneos, podemos construir uma educação que respeite tanto os docentes quanto os estudantes. Ao

analisar as causas dessa crise de respeito, chegamos à conclusão de que elas são complexas, demandando uma compreensão aprofundada do problema. A desvalorização da profissão docente, somada à falta de investimentos na educação, cria um ambiente propício para manifestações desrespeitosas e violentas por parte dos estudantes. Para reverter esse quadro, é fundamental adotar estratégias abrangentes, como investimentos significativos na formação e valorização dos docentes, assim como a implementação de políticas públicas eficazes na educação, além de estimular a participação ativa dos pais no processo educativo dos filhos. A superação dos desafios atuais requer uma abordagem integrada, unindo esforços do governo, da sociedade e das instituições educacionais. Somente assim será possível construir um ambiente escolar saudável, propício ao aprendizado e ao respeito mútuo.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, UM RETRATO COMPLEXO PARA O FUTURO

As escolas públicas brasileiras enfrentam desafios complexos que refletem nas questões educacionais, sociais, econômicas e políticas da sociedade. Alguns aspectos contribuem ainda mais para esse fracasso na educação escolar, como a falta de materiais didáticos, a indisciplina, a violência, os baixos índices nas avaliações, as famílias ausentes, a falta de docentes, a falta de agentes escolar, de profissionais de limpeza, alimentação, manutenção além de gestões autoritárias, propostas governamentais inconsistentes que somadas ajudam a formar um panorama desafiador enfrentado pelos docentes e a comunidade escolar.

Dentro desse cenário, é necessário analisarmos diversos aspectos para vislumbrar caminhos que promovam uma educação pública de qualidade e sinalizem melhorias para o futuro. Um dos principais desafios enfrentados pelas escolas públicas, é a falta de recursos financeiros adequados para garantir uma infraestrutura educacional de qualidade, estudos realizados por instituições como o Todos Pela Educação, destacam a importância direta entre

investimentos adequados na educação e a melhora nos índices de aprendizagem. A falta de recursos financeiros compromete a infraestrutura escolar, a formação de professores e a oferta de materiais didáticos, impactando diretamente na qualidade do ensino. A indisciplina e a violência nas escolas são questões interligadas que prejudicam o ambiente de aprendizagem dos estudantes. Alguns estudos apontam para a necessidade de estratégias integradas, envolvendo a comunidade escolar, para prevenir e combater a violência nas escolas.

Alguns projetos de intervenção escolar, como o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) implantado no Brasil em 1922, têm buscado abordagens preventivas e educativas para lidar com essas problemáticas, são ações que promovem valores éticos e a implementação de programas de mediação de conflitos, surgindo como ferramentas essenciais para a construção de uma cultura de paz nas escolas. A ausência de um ambiente seguro e acolhedor, pode gerar um ciclo vicioso, prejudicando a aprendizagem dos estudantes, o desenvolvimento socioemocional e gerar conflitos em toda comunidade escolar envolvida no processo de ensino e aprendizagem. Os baixos índices nas avaliações educacionais, refletem a deficiência na qualidade do ensino público. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2018), realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a cada três anos desde 2000, oferece uma avaliação comparativa da educação em diversos países, abrangendo áreas como leitura, matemática e ciências. O Brasil tem consistentemente apresentado resultados abaixo da média em comparação com outros países participantes do PISA, o que tem sido atribuído a uma série de fatores, incluindo a desigualdade social, falta de infraestrutura escolar adequada e metodologias de ensino defasadas. por exemplo, algumas experiências bem-sucedidas em outros países, como a Finlândia, indicam a importância de investir na formação continuada de professores,

a valorização da carreira docente e adoção de práticas pedagógicas inovadoras. A ausência da família na vida escolar dos estudantes é um obstáculo significativo no processo de aprendizagem, a falta de envolvimento familiar prejudica o desempenho acadêmico, a construção de valores e hábitos positivos nos alunos. Estratégias como o Programa Escola da Família, que busca integrar a comunidade escolar e a família dos estudantes, têm apresentado resultados promissores ao promover uma maior participação dos pais na vida escolar de seus filhos.

As escolas sofrem com a ausência de professores e funcionários em seu quadro de profissionais, o que torna um obstáculo e compromete diretamente a qualidade do ensino, a escassez de profissionais qualificados, aliada à alta demanda por vagas em unidades escolares, especialmente na educação infantil, cria um desequilíbrio que prejudica o atendimento individualizado e a qualidade das aulas. Investir na formação de novos profissionais e implementar políticas para atrair e manter profissionais qualificados nas escolas públicas, são estratégias essenciais para superar essa carência. A gestão autoritária, por sua vez, mina a autonomia dos docentes e a participação da comunidade escolar, contribuindo para um ambiente desmotivador. Autores como Paulo Freire (1996), defendem a importância de uma gestão participativa, que envolva professores, alunos, pais e demais membros da comunidade na tomada de decisões. Já autores como o professor Paro (1997), propõe o modelo de gestão participativa, defendendo a descentralização e a participação democrática, promovendo assim um ambiente mais colaborativo e estimulante. Experiências de gestão democrática, têm apontado resultados positivos ao promover uma maior integração e comprometimento de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Diversas propostas governamentais têm buscado enfrentar esses desafios, é fundamental que as políticas públicas na área da educação

sejam consistentes, de longo prazo e baseadas em evidências. Experiências como o Novo Ensino Médio no Brasil ou as reformas educacionais promovidas na Coreia do Sul, destacam a importância de investir em currículos flexíveis, formação de professores e avaliações eficientes para impulsionar a qualidade do ensino. No entanto, é fundamental que tais iniciativas sejam implementadas de forma democrática, com diálogo constante com educadores, para garantir sua eficácia e evitar possíveis impactos negativos, como a resistência à mudança, acentuação das desigualdades e desmotivação dos professores.

Diante de todos esses desafios, existem perspectivas promissoras para o futuro da educação pública no Brasil, movimentos sociais, organizações não governamentais e profissionais engajados têm buscado implementar práticas inovadoras, influenciar políticas públicas e promover mudanças estruturais. Portanto, devemos buscar integrar as tecnologias de informação ao ensino, proporcionando uma aprendizagem mais dinâmica e alinhada às demandas contemporâneas. Além disso, a valorização da formação continuada dos professores, aliada a políticas públicas efetivas, pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade educacional.

É POSSÍVEL UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE?

Refletir sobre a viabilidade da qualidade de aprendizagem nas escolas públicas, demanda uma análise técnica diante dos desafios enfrentados no dia a dia. Apesar das adversidades e complexidades, existem experiências e estratégias que indicam a possibilidade de alcançar padrões mais elevados de qualidade no ensino público. Ao analisar a questão, é essencial considerar diferentes perspectivas. A primeira delas é que a educação pública no Brasil enfrenta desafios significativos, com a falta de recursos financeiros bem direcionados, infraestrutura precária e desigualdades sociais. No entanto, especialistas destacam que para superar esses obstáculos são

necessários investimentos financeiros adequados à realidade de cada sociedade. Políticas públicas eficazes são fundamentais para transformar a realidade das escolas. O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012), por exemplo, buscou melhorar a qualidade do ensino fundamental, concentrando esforços na formação de professores e na adequação do material didático, com isso resultados positivos foram observados, indicando que investir na formação docente e na estrutura curricular é um passo fundamental para elevar os padrões de qualidade.

Outro exemplo, é a gestão participativa e o envolvimento da comunidade nas escolas, como sugerido pelo professor Paro (1997), que enfatiza a importância das decisões e práticas educacionais no coletivo. A gestão democrática contribui para a construção de uma escola mais inclusiva e eficaz. Olhando para experiências internacionais, países como Finlândia e Canadá destacam-se por sistemas educacionais de alta qualidade, inclusivos e equitativos. Nesse aspecto, identificamos a valorização dos docentes, a flexibilidade curricular e o investimento contínuo em pesquisa e inovação, elementos que podem servir como inspiração para transformações positivas, fundamentais para alcançarmos padrões elevados de qualidade na educação pública brasileira. Projetos que exploram a adoção de tecnologias e abordagens inovadoras no ensino é uma tendência que pode contribuir significativamente para a qualidade na educação pública, o potencial da tecnologia para promover uma educação mais dinâmica, participativa e alinhada às exigências do século XXI é fundamental para a melhoria da qualidade de ensino.

O fortalecimento da educação pública no Brasil requer uma visão de longo prazo, são propostas que visam desde a valorização dos profissionais da educação até a promoção de ambientes escolares mais inclusivos e estimulantes. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), com suas metas e estratégias, representa uma iniciativa fundamental para

nortear o desenvolvimento da educação pública no país. A possibilidade de uma escola pública com qualidade é real quando abraçamos uma abordagem abrangente, centrada na valorização do professor, na participação da comunidade escolar e na implementação de políticas públicas eficazes. A trajetória em direção à qualidade na educação pública é desafiadora, mas exemplos de sucesso, tanto nacionais quanto internacionais, indicam que é um objetivo alcançável. Ao criar experiências positivas, promover inovações e direcionar recursos de maneira estratégica, podemos construir uma escola pública de qualidade que ofereça oportunidades iguais para todos. Portanto, uma escola pública de qualidade é, sim, uma meta alcançável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao promover o debate sobre a qualidade na educação pública brasileira, e ao desenvolver uma compreensão abrangente dos desafios para alcançar esse objetivo, vimos que enfrentamos desafios significativos e grandes oportunidades de transformações. Olhando para questões como recursos financeiros, gestão participativa, inovação tecnológica e experiências bem-sucedidas, podemos vislumbrar uma perspectiva abrangente para a construção de um sistema educacional público mais eficiente e inclusivo. Os desafios financeiros enfrentados pela educação pública brasileira são inegáveis, a falta de recursos impacta diretamente na infraestrutura, na formação de docentes e na implementação de políticas públicas de qualidade. No entanto, é importante reconhecer que superar essas barreiras não se trata apenas de alocar mais recursos financeiros à educação, mas sim de repensar estruturas orçamentárias, promover a transparência na gestão e buscar parcerias estratégicas para otimizar os investimentos.

A gestão participativa com o apoio da comunidade escolar, demonstra que envolver ativamente a população nas decisões educacionais é um elemento chave para construir escolas mais eficientes, a participação dos pais,

alunos e professores no processo de aprendizagem fortalece o comprometimento com a educação dos seus filhos e, contribui para a construção de uma identidade escolar que reflete as necessidades locais. A integração de tecnologia e abordagens inovadoras no ensino, oferecem uma visão otimista para o futuro da educação pública brasileira, a utilização adequada dessas tecnologias pode tornar o aprendizado mais dinâmico, acessível e alinhado às demandas contemporâneas. A busca por qualidade na educação pública brasileira é uma jornada complexa, porém repleta de oportunidades, que demanda superar esses desafios. Ao considerarmos todos os aspectos destacados neste artigo, percebemos que a qualidade na educação pública não é uma utopia, mas sim uma meta alcançável. Com ações estratégicas, investimentos adequados e um compromisso coletivo com a construção de uma educação mais justa e eficiente, podemos pavimentar o caminho para um futuro promissor e igual para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cortella, Mario Sergio. **A Escola e o Papel dos Educadores:** Desafios e Perspectivas na Educação Brasileira. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2019.
- Cortella, Mario Sergio. **Desafios da Educação Pública no Brasil:** Reflexões e Propostas para um Futuro Melhor. 12ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2022.
- Cortella, Mario Sergio. **Desafios na Educação:** Repensando Estratégias para a Promoção da Disciplina e do Respeito nas Escolas. 10ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2021.
- Cortella, Mario Sergio. **Relações Afetivas na Escola:** Construindo Ambientes Propícios ao Ensino e Aprendizagem. 7ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2020.
- Ferreiro, Emília. **Alfabetização e Construção do Conhecimento:** Estudos sobre os Processos de Aprendizagem da Leitura e Escrita. 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- Ferreiro, Emília. **A Importância da Afetividade na Aprendizagem:** Reflexões sobre a Relação entre Professores e Estudantes. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.
- Freire, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- Gardner, Howard. **Inteligências Múltiplas:** A Teoria na Prática. 8ª ed. São Paulo: Artmed Editora, 2017.
- Gadotti, Moacir. **Educação e Poder:** Introdução à Pedagogia do Conflito. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora,

2019.

- Paro, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2020.
- Saul, Ana Maria. **Teoria e Prática na Formação de Professores:** Reflexões sobre a Conexão entre o Conhecimento Teórico e a Prática Pedagógica. São Paulo: Editora Cortez, 2019.
- Saviani, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica.** 15ª ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- Saviani, Dermeval. **Escola e Democracia:** Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses sobre Educação e Política. 40ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- Vygotsky, Lev. **A Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 12ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- Zimmerman, Barry J. **Desenvolvimento da Autorregulação:** Teoria e Pesquisa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2016.



Vilma Maria da Silva

A FADA SORRIDENTE





A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO COMO INSTRUÇÃO PRIMÁRIA

DANIELA PROENÇA VERLY DA SILVA¹

RESUMO

Este artigo tem como foco a interação entre a Instrução Primária e a Educação Literária, e o papel crucial do educador no ciclo de instrução e aquisição de conhecimento. Apesar de todos os indivíduos terem a capacidade inata de interpretar textos e aprimorar a redação com o passar do tempo, a interpretação textual não se limita a simplesmente combinar caracteres para criar termos. Um leitor eficiente é aquele que consegue dialogar com o conteúdo, expandir conceitos, associá-lo a outras obras e extrair novos entendimentos a partir dele. A instituição de ensino é um local adequado para a aquisição dessa competência, e a função do educador é guiar os estudantes para que se tornem leitores habilidosos e cientes de sua posição perante uma obra. Durante a interpretação textual, podem aparecer desafios, e é essencial que o educador empregue táticas de interpretação e redação para tornar esse ciclo gratificante e atingir as metas de aquisição de conhecimento.

Palavras-chave: Aquisição de Conhecimento; Desafios; Interpretação Textual.

INTRODUÇÃO

O assunto principal deste artigo é a Instrução Primária e a Educação Literária, e como eles influenciam o ciclo de instrução e aquisição de conhecimento. A Instrução Primária é a fundação para toda a aquisição de conhecimento, e um estudante que sabe interpretar textos, entender e redigir tem mais facilidade para aprimorar competências em várias áreas do saber. Por outro lado, aqueles que não possuem essas competências podem encontrar obstáculos no ambiente profissional e em seu crescimento pessoal.

Além do saber e competências em interpretação e redação, certos comportamentos

e disposições auxiliam os estudantes a se tornarem aprendizes eficientes, seguros e estimulados.

Atualmente, a Educação Literária busca democratizar o acesso a práticas de interpretação e redação, auxiliando os estudantes a entenderem a redação alfabética como uma construção social.

As metas deste estudo são demonstrar a relevância da Instrução Primária e da Educação Literária, suas similaridades e os passos necessários para construir um ciclo de instrução e aquisição de conhecimento significativo. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas para encontrar autores que debatem o assunto.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Pós Graduação em Educação à Distância pela Universidade Paulista, UNIP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

A FUNÇÃO DO EDUCADOR NO CICLO DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Para instruir crianças a entenderem a relação entre caracteres e sons, é importante que a instrução de fonética e reconhecimento de termos ofereça oportunidades para que eles se sintam confortáveis com vários aspectos da interpretação textual. Isso inclui o saber do alfabeto, a consciência dos sons dos termos, a relação entre som e símbolo, a identificação de termos e táticas para isso, a conexão entre a ortografia e a redação, a prática de interpretação relacionada e a fluência na interpretação.

Uma instrução eficiente nesses aspectos irá auxiliar as crianças a se tornarem leitores habilidosos e seguros.

O professor alfabetizador deve estar sempre disponível para aguçar a sensibilidade e a atenção das crianças para o material de fato relevante e preparar a situação em que elas possam participar ativamente desse trabalho de construção de hipóteses (FRANCHI, 2012, p. 206).

Numerosos publicadores, de magnitude variada, conceberam esquemas de ensino de fonética e identificação de termos para auxiliar na instrução de interpretação textual.

Esses ensinamentos podem ser incorporados em grandes esquemas de instrução de interpretação textual ou em esquemas auxiliares focados em um aspecto específico da instrução.

Muitos professores ensinam fonética e identificação de termos usando esquemas de instrução de interpretação textual publicados comercialmente pelo distrito de ensino, que incluem materiais para a instrução de interpretação textual de diferentes níveis de série, como manuais do instrutor, materiais de interpretação textual para os estudantes e materiais auxiliares para apoiar os componentes principais. Esses esquemas geralmente incorporam atividades de fonética e identificação de termos em uma sequência de instrução que

inclui interpretação textual compartilhada de literatura infantil e interpretação textual guiada em histórias previsíveis.

Para que o ciclo de interpretação e redação, denominado Interpretar e Redigir, seja bem-sucedido, não basta que o indivíduo tenha competência em decodificar e codificar um texto usando o código alfabético. É necessário que ele conheça a variedade de textos utilizados na sociedade, compreenda a sua função e seja capaz de interpretá-los, produzi-los e reproduzi-los.

Em outras palavras, a interpretação e a redação não se resumem apenas a decifrar termos, mas também a entender o contexto em que eles são utilizados e a produzir textos que atendam a um propósito específico na comunicação. É responsabilidade do instrutor despertar o interesse pela interpretação textual nos alunos, transformando esse interesse em uma necessidade e ensinando-os a relacionar o que interpretaram com suas próprias experiências e a enriquecer suas vivências a partir da interpretação textual.

O professor de português tem o papel crucial de construir um leitor, em vez de simplesmente esperar que o estudante já seja um.

Quanto ao contato das crianças com a interpretação e a redação, acredita-se que eles tenham experiências significativas com essas práticas dentro de suas realidades, mesmo que tenham uma visão mais pragmática sobre elas.

É importante considerar que os conhecimentos prévios que os estudantes trazem para a instituição de ensino fazem parte do ciclo de instrução primária, como aponta Emilia Ferreiro (2001):

É útil perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, não só no papel, mas também através dos meios de eletrônicos. Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal e se sabe escrever

palavras e frase, mas não é capaz de escrever uma carta ela é alfabetizada, mas não é letrada. (FERREIRO, 2001, p. 30)

Dessa forma, os ciclos de aquisição da interpretação e redação devem levar em conta o desenvolvimento da criança, que começa muito antes da escolarização.

A instrução primária é crucial para nos auxiliar a interpretar nosso universo. Desde o instante em que despertamos até o instante em que adormecemos, estamos constantemente interpretando o universo ao nosso redor.

INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA

A instrução primária é muito mais do que apenas decifrar o código, é aprender a utilizar a interpretação e a redação de maneiras significativas, o que permite explorar e comunicar conceitos, aprender com outras pessoas, descobrir diferentes perspectivas e ver o universo de maneiras novas.

A instrução primária precoce, que inclui o saber do alfabeto, é um componente importante da instrução primária emergente, mas sabe-se pouco sobre o impacto da instrução precoce nesse desenvolvimento.

A competência de interpretação e redação beneficia não apenas o indivíduo, mas toda a comunidade. É importante incentivar e estimular a instrução primária ao longo da vida, começando com pequenos passos emocionantes para as crianças experimentarem a emoção da interpretação e da redação.

O assunto da instrução primária é complexo e tem sido objeto de discussão por muitos autores. Existem diferentes conceitos e pontos de vista sobre o assunto.

Para alguns autores, como Cagliari (1997), instrução primária é principalmente a aprendizagem da interpretação e da

redação, enquanto para outros, como Coracini (2002), a instrução primária é um fenômeno socialmente construído que envolve aspectos sociais e políticos para a formação de cidadãos mais atuantes na sociedade.

É importante que a instrução primária inclua tanto o domínio das competências da interpretação e da redação quanto a sua utilização na vida social, para que os indivíduos se tornem letrados e instruídos primariamente. Embora muitas pessoas acreditem que instrução primária e educação literária sejam sinônimos, para Soares (2002), esses termos referem-se a ciclos diferentes, sendo a educação literária o resultado da prática social da interpretação e da redação.

Um indivíduo instruído primariamente não é necessariamente um indivíduo letrado, instruído primariamente é aquele que sabe interpretar e redigir, já o indivíduo que vive em estado de educação literária, e não é só aquele que sabe interpretar e redigir, mas aquele que usa socialmente a interpretação e a redação, responde adequadamente as demandas sociais de interpretação e de redação. (SOARES, 2002, p. 39-40)

Nosso universo é permeado pela redação e exigimos que as pessoas apliquem seus conhecimentos adquiridos na instituição de ensino em suas atividades diárias.

Portanto, é crucial desenvolver um ciclo de instrução primária que permita ao indivíduo entender as funções da redação em suas atividades cotidianas, como interpretar uma placa ou redigir um bilhete para pegar um ônibus.

Apenas saber interpretar não é suficiente se não houver entendimento do que está sendo interpretado. Costa (2002, p. 57) destaca a importância de associar o aprendizado escolar às situações cotidianas dos estudantes para garantir que o conhecimento seja aplicado de maneira significativa:

Para a ampliação das práticas do letramento dosalfabetizandos, é essencial garantirque as práticas

trabalhadas na escola estejam também presentes fora dela; a possibilidade de articulação entre os âmbitos interna e externo ao ambiente escolar, pode se constituir em uma das estratégias importantes para envolver o aluno no processo de aprendizagem, concorrendo para a sua permanência no curso e para efetivação da alfabetização.

Para a edificação de um ciclo de instrução primária que almeje a educação literária e a conscientização dos estudantes, é imprescindível a aplicação de vários tipos de textos que possam auxiliar na conquista dessas metas.

Para adquirir competências de interpretação e redação, é necessário entender o significado da redação e como ela representa a linguagem graficamente.

O professor desempenha um papel crucial como intermediário nesse ciclo, utilizando táticas de antecipação para auxiliar o estudante a progredir na interpretação e na redação. A meta é fazer com que a interpretação seja contextualizada e tenha significado, permitindo que o estudante imagine o que pode estar redigido.

Soares (2003, p. 56 – 57) declara que:

Analfabetismo no primeiro mundo? (...) quando os jornais noticiam a preocupação com altos níveis de analfabetismo em países como os Estados Unidos, a França, a Inglaterra surpreende porque: como podem ter altos níveis de analfabetismo países era que a escolaridade básica é realmente obrigatória e, portanto, praticamente toda a população conclui o ensino fundamental (que, nos países citados, tem duração maior que a do nosso ensino fundamental - 10 anos nos Estados Unidos e na França, 11 anos na Inglaterra). E que, quando a nossa mídia traduz para o português a preocupação desses países, traduz *iliteracy* (inglês) e analfabetismo nesses países, isto é, o número de pessoas que não sabem, ler ou escrever aproxima-se de zero; a preocupação, pois, não é com os níveis de analfabetismo, mas com os níveis de letramento, com a dificuldade que adultos e jovens revelam para fazer uso adequado da leitura e da escrita: sabem ler e escrever, mas enfrentam dificuldades para escrever um ofício,

preencher um formulário, registrar a candidatura a um emprego – os níveis de letramento é que são baixos.

Ainda com Soares (2003):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonemagrafema, isto é, em dependência da alfabetização. (p. 59-60)

É habitual que todo ser humano possua algum grau de educação literária, mesmo que seja mínimo. Por essa razão, é essencial que o instrutor utilize o saber prévio do estudante para auxiliá-lo a edificar novos saberes com base em suas vivências e cultura. Dessa forma, o educador pode instruir primariamente o estudante, ao mesmo tempo em que a educação literária é desenvolvida.

CONSCIÊNCIA FONÉTICA

Durante a etapa de instrução primária emergente, os jovens estão focados em aprimorar sua linguagem verbal, entendendo como e por que utilizar a redação, e desenvolvendo sua consciência inicial de fonética e sintaxe.

Para desenvolver a consciência fonética em todos os jovens, os instrutores devem conhecer um pouco acerca da estrutura da linguagem, especialmente a fonologia. A fonologia é o estudo das regras que comandam a produção de sons da fala. A fonética, por sua vez, é o estudo da forma como os sons da fala são articulados e a fônica é o sistema pelo qual os símbolos representam sons

em um sistema de redação alfabético. (ADAMS, et al, 2005, p.21)

Um componente importante para o início da instrução de interpretação textual é ensinar caracteres e sons com eficácia. Relacionados ao saber de caracteres e sons estão a consciência fonética (a capacidade de ouvir e manipular sons na linguagem verbal (e a consciência fonêmica (a capacidade de ouvir e manipular fonemas, as menores unidades de som na linguagem verbal).

Pode ser tentador ensinar essas competências isoladamente, uma vez que podem ser facilmente analisadas, mas são muito difíceis de aplicar e generalizar quando são ensinadas isoladamente. O saber do alfabeto inclui saber os nomes dos caracteres, seus sons e suas formas individuais.

O princípio alfabético se baseia na ideia de que os caracteres e grupos de caracteres representam os sons da linguagem falada. Ao interpretar termos familiares e não familiares, os leitores aplicam o princípio alfabético por meio da fonética, utilizando seu saber das relações entre sons e caracteres.

A meta da instrução em princípios alfabéticos é ensinar aos estudantes como aplicar seu saber de caracteres e sons, em vez de simplesmente identificá-los e memorizá-los através de repetição. Não há evidências que apoiem a instrução isolada do saber do alfabeto para melhorar a interpretação textual. Os estudantes que estão no nível emergente de interpretação e redação precisam de instruções explícitas sobre o alfabeto e seus sons para melhorar sua consciência fonética. O uso de termos para ensinar caracteres e sons integra essas competências e ensina sua aplicação desde o início.

Ainda precisamos aprender muito sobre as origens da consciência fonológica, mas uma teoria que transita entre os estudiosos do assunto é a de que as crianças aprendem a analisar os sons das palavras com o auxílio de rotinas linguísticas comuns. As rimas, particularmente as rimas infantis, são um exemplo, porque apresentam

componentes que compartilham sons semelhantes. Então, reconhecer que duas palavras possuem rima é saber algo sobre seus sons e sobre os componentes que fazem parte delas. (COLLODEL BENETTI, et al 2015, p.128)

Ao lidar com estudantes em estágio inicial, o foco deve ser a consciência fonêmica, com atividades que realcem a rima, ritmo, repetição, aliteração e previsibilidade.

É crucial utilizar termos que tenham significado para o estudante, começando com seu próprio nome e outros termos que eles provavelmente encontrarão com frequência.

Ao instruir o saber de caracteres e sons, é aconselhável utilizar uma variedade de táticas para incentivar a compreensão generalizada desde o início, em vez de simplesmente instruir de forma mecânica. Isso pode incluir a interpretação de livros do alfabeto, apontar caracteres e termos no ambiente, falar sobre caracteres e seus sons nas atividades diárias, oferecer oportunidades para brincar com os caracteres e sons, fazer referência explícita aos nomes dos caracteres e sons em atividades compartilhadas de interpretação e redação e utilizar o nome dos estudantes.

É fundamental instruir explicitamente os sons e caracteres ao longo do dia em contextos significativos e incorporar competências fonológicas em atividades regulares.

As atividades de correspondência e classificação de som podem ser feitas com dispositivos eletrônicos, quadros brancos ou com soluções de papel de baixa tecnologia.

A INTERPRETAÇÃO E A REDAÇÃO COMO CICLOS DO DESENVOLVIMENTO DO APRENDIZADO

Interpretar e redigir não se limita apenas à decodificação do código linguístico. É essencial ser capaz de interpretar diferentes gêneros textuais.

O ambiente em que o ser humano está inserido é fundamental para o desenvolvimento de seu aprendizado, já que estamos em um universo letrado, onde existem diversos códigos linguísticos.

De acordo com Kleiman (1995, p. 19):

Podemos definir hoje a educação literária como um conjunto de práticas sociais que utilizam a redação, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para metas específicas.

Quando se instrui a interpretar e redigir com base nas situações cotidianas das crianças, elas aprendem de forma contextualizada, associando o aprendizado ao que já conhece. Isso vai além de simplesmente aprender caracter por caracter. Magda Soares destaca que o domínio da interpretação e redação envolve competências que vão além da simples capacidade de interpretar e redigir.

É importante lembrar que o conceito de educação literária e instrução primária pode variar de acordo com o contexto histórico, social e cultural em que o ser humano está inserido, pois o desenvolvimento do país exerce grande influência sobre o ciclo educacional.

É importante salientar que os problemas enfrentados no ciclo de instrução primária no Brasil são persistentes e têm raízes históricas.

No Brasil, como em vários países da América Latina, as antigas elites – formadas por oligarcas com influências liberais – acostumaram-se a ver na educação “a alavanca do progresso”. Assim, tomaram o tema do analfabetismo e despejaram rios de retórica. Diziam que o país jamais poderia encontrar seu caminho e a democracia jamais poderia ter uma realidade enquanto tivermos uma tão alta proporção de analfabetos. A “ignorância” e o “atraso” eram duas faces da mesma moeda. Palavras, muitas palavras – e - mas nenhuma ação (FREIRE, 1967, p. 93).

As perspectivas otimistas dos instrutores podem impactar o aprendizado dos estudantes em várias situações sociais e

educacionais. Embora o crescimento dos seres humanos possa variar, é crucial reconhecer que eles podem se beneficiar de diferentes vivências em contextos sociais e educacionais. Dessa forma, a instituição de ensino deve proporcionar ambientes que facilitem o ciclo de educação literária e instrução primária, visto que são responsáveis pela preparação dos seres humanos para as práticas sociais, proporcionando um espaço rico em aprendizado para todos os estudantes.

As crianças começam a aprender a interpretar e redigir muito cedo na vida, mesmo antes de desenvolverem competências de produção de interpretação e redação. Elas aprendem a utilizar símbolos, combinando sua linguagem verbal, imagens, impressão e brincadeiras de forma coerente, criando e comunicando significados de várias maneiras.

A partir de suas vivências e interações com adultos, as crianças começam a interpretar termos, compreendendo as relações entre caracteres e sons e adquirindo saber substancial do sistema alfabético.

À medida que continuam a aprender, as crianças consolidam cada vez mais essas informações em padrões que permitem a interpretação e redação fluente e automática. Portanto, a aquisição da interpretação e redação é um ciclo contínuo de desenvolvimento, e não uma competência que se adquire de forma instantânea. De acordo com Smith (1989, p. 236):

Existe somente um modo de se resumir tudo o que uma criança deve aprender a fim de se tornar um leitor fluente, e este é dizer que a criança deve aprender a utilizar a informação não-visual, ou o conhecimento anterior, de modo eficiente, quando atentado para a linguagem escrita. E uma compreensão das finalidades e convenções dos textos é uma parte central da informação não-visual. Pois, o aprender a ler não requer memorização de nomes e letras, ou

regras fonéticas, ou um grande vocabulário; tudo isto vem no curso do aprendizado da leitura, e pouco disto fará sentido para uma criança sem alguma experiência em leitura.

As competências específicas necessárias para a interpretação e redação vêm de vivências imediatas com a linguagem verbal e redigida.

As vivências iniciais começam a moldar as suposições e expectativas sobre como se instruir primariamente, dando às crianças e aos jovens motivação para trabalhar em direção à aprendizagem da interpretação e redação. Por meio dessas vivências, as crianças e os jovens aprendem que a interpretação e redação são ferramentas valiosas que os auxiliarão a realizar muitas coisas importantes na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos primeiros estágios de existência, as crianças vivenciam uma ampla gama de vivências com a linguagem verbal e redigida, que podem variar significativamente. Em residências e em contextos de cuidado infantil, os jovens têm acesso a diferentes recursos, tipos e graus de suporte para a interpretação e redação precoce.

Algumas crianças podem ter acesso imediato a uma variedade de materiais de interpretação e redação, enquanto outros não têm; alguns jovens observam seus pais interpretando e redigindo com frequência, enquanto outros só ocasionalmente; alguns jovens recebem instrução direta, enquanto outros recebem assistência mais casual e informal.

Durante a Educação Infantil, as crianças vivenciam uma ampla gama de vivências com a linguagem verbal e redigida, e não há um método único e eficaz para instruí-los.

Os bons educadores utilizam uma variedade de táticas de instrução que podem atender às diferentes necessidades dos jovens em sala de aula.

A meta central durante esses anos é aumentar a exposição e os conceitos dos jovens sobre a redação, e a atividade mais importante para edificar essas competências é a interpretação em voz alta para as crianças.

Os professores devem utilizar livros grandes para auxiliar as crianças a distinguir muitos recursos redigidos e demonstrar as características da interpretação.

Portanto, a ampla exposição à redação e o desenvolvimento de conceitos sobre ela e suas formas e funções são essenciais para a aprendizagem da interpretação e redação no primeiro ciclo de alfabetização, podendo ser na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 1997, p.191.
- COLLODEL, Idonezia B. et al. "**Um dois, feijão com arroz...**": rimas e ludicidade como pretexto para estimular o gosto pela e a aprendizagem da leitura. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/50362/0>>. Acesso em: 05 abr, 2024..
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria et al. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In: CORACINI, Maria J.R. (Org.). **O jogo Discursivo na Aula de Leitura**. Língua Materna e Língua Estrangeira. São Paulo: Pontes, 2002.
- FERREIRO, Emília, **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo. Cortez, 2001.
- FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade a escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro Exemplar nº 1405: editora Paz e Terra LTDA, 1957, p. 123.
- KLEIMAN, Ângela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.
- KLEIMAN, Ângela. **Letramento E Suas Implicações Para O Ensino De Língua Materna**. Disponível em . Acesso em 20 abr.2024.
- SMITH, F. (1989). **Compreendendo a leitura: uma abordagem psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em acesso em 10 abr.2024.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva Social**. São Paulo, Ática, 1986 p. 86.
- _____. Brasil: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2001.



J. Wilton

POETIZANDO O QUOTIDIANO





PRIORIZANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA: CONSTRUINDO UM FUTURO SUSTENTÁVEL

DINAH LUISA DA SILVA¹

RESUMO

O artigo destaca a urgência de integrar a educação ambiental na formação das crianças diante dos desafios das mudanças climáticas, especialmente considerando a vulnerabilidade desse grupo aos impactos diretos e indiretos das mudanças ambientais. Ao longo do texto, são apresentados diversos aspectos relacionados à importância da educação climática na infância e suas implicações para o desenvolvimento sustentável. Iniciando com uma análise do contexto atual das mudanças climáticas e suas consequências, o texto destaca a necessidade de priorizar a educação ambiental na infância, conforme recomendado pelo Comentário Geral 26 da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU. A discussão se estende para a abordagem da educação ambiental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressaltando a importância da transversalidade e da integração de conteúdos ambientais em todas as disciplinas, apesar das lacunas identificadas. Ao longo do texto, são explorados os direitos das crianças e sua vulnerabilidade aos impactos das mudanças climáticas, destacando a necessidade de proteção ambiental e educação sobre o tema. São também apresentados desafios e oportunidades na implementação da educação ambiental na infância, abordando questões como a formação de professores, a falta de integração curricular e a necessidade de uma abordagem crítica e transformadora da educação ambiental a fim de garantir os direitos das crianças e sua sensibilidade aos efeitos das mudanças climáticas, enfatizando a importância da proteção e educação ambiental. Priorizar a educação ambiental desde a infância é essencial diante dos desafios das mudanças climáticas, assegurando o desenvolvimento sustentável e a proteção dos direitos das crianças para um futuro mais resiliente e consciente.

Palavras-chaves: Consciência Ecológica; Mudanças Climáticas; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

Segundo dados do Instituto Nacional de Meteorologia (INMET, 2023), o ano de 2023 testemunhou no Brasil as temperaturas mais altas já registradas na história do planeta, refletindo a tendência de recordes históricos de

temperatura global. Esses eventos extremos são cada vez mais comuns, sendo atribuídos principalmente ao aquecimento global, resultado da atividade humana, como a queima de combustíveis fósseis e o desmatamento.

¹ Graduada em Letras pela Universidade Ibirapuera, UNIB e em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José, FPSJ. Pós-graduada em AEE: Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade União Paulistana, FAUP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo, SME, PMSP. E-mail: dinahsilva.7393253@edu.sme.prefeitura.sp.gov.br

O UNICEF e o Conanda² divulgaram o Comentário Geral 26 da Convenção sobre os Direitos da Criança (CRC), emitido pelo Comitê dos Direitos da Criança da ONU em 2023 (UNICEF, 2024). Esse documento oferece recomendações aos governos, incluindo o Brasil, sobre suas responsabilidades para garantir os direitos das crianças, especialmente no que se refere à proteção do meio ambiente.

O Comitê destaca que as crianças têm direito a um ambiente limpo, saudável e sustentável, fundamental para o pleno desfrute de todos os seus direitos humanos, incluindo acesso a ar e água limpos, climas seguros, ambientes não poluídos, além de ecossistemas, biodiversidade e alimentos saudáveis. Embora as crianças sejam o grupo que menos contribui para as mudanças climáticas, são as mais vulneráveis aos seus efeitos, seja de forma direta ou indireta.

Atualmente, quase todas as crianças do mundo estão expostas a pelo menos um risco ambiental resultante da emergência climática. O relatório da CETESB (2023), seguindo as orientações da OMS³, indicam que a poluição do ar externo por partículas PM_{2.5}⁴ não deve exceder 10 microgramas por metro cúbico de ar (10µg/m³), mas medições em São Paulo revelam valores entre 22µg/m³ e 28µg/m³. Cerca de 40% dos brasileiros estão expostos a níveis de PM_{2.5} acima do recomendado, e entre crianças e adolescentes, esse número aumenta para 60%.

Conforme a Revista de Neurociência do Departamento de Neurologia e Neurocirurgia da Universidade Federal de São Paulo (2021), a exposição estendida a altas concentrações de poluentes pode ter sérias consequências para o desenvolvimento cerebral das crianças, incluindo atrasos no desenvolvimento, problemas comportamentais e intelectuais. Além disso, as crianças com até 5 anos de idade são particularmente vulneráveis a ondas de calor

extremo devido à sua menor capacidade de regular sua própria temperatura corporal. A formação completa dos pulmões ocorre durante a infância e adolescência, e ambientes poluídos podem comprometer esse desenvolvimento, resultando em um sistema imunológico enfraquecido e em infecções respiratórias mais graves e frequentes.

Considerando os estudos a respeito da saúde das crianças, o Comentário Geral N°26 (2023) do UNICEF, destaca no artigo 3 que os governos devem refletir sobre o impacto das mudanças climáticas nas crianças ao tomar decisões sobre o meio ambiente. Isso inclui apoiar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças de hoje e do futuro. No entanto, a falta de apoio governamental, a escassez de educação ambiental na educação infantil e a falta de capacitação dos professores mostram que os direitos das crianças estão sendo violados em muitos aspectos diante das crises climáticas.

Uma análise da ONU em 2021 revelou lacunas nos planos educacionais de 50 países quanto às questões climáticas e de biodiversidade. A Declaração de Berlim propõe integrar a educação ambiental em todos os níveis de ensino até 2025, com o apoio de mais de 80 representantes durante uma conferência virtual. No Brasil, a educação ambiental está integrada à Base Nacional Comum Curricular desde 1999.

Este estudo visa ampliar o entendimento sobre a educação ambiental desde a infância, levantando questões sobre seus princípios fundamentais, estratégias pedagógicas eficazes e desafios enfrentados pelos educadores. Utilizando uma abordagem qualitativa e bibliográfica, o artigo explora a importância da educação ambiental na infância, estratégias pedagógicas e desafios na sua implementação.

2 O CONANDA, instituído em 1991 pela Lei nº 8.242, é um órgão colegiado permanente, com composição paritária e função deliberativa, conforme o artigo 88 do ECA. Integrante do Ministério dos Direitos Humanos, é o principal órgão do sistema de garantia de direitos da infância e adolescência.

3 A OMS, sigla para Organização Mundial da Saúde, é uma agência especializada das Nações Unidas, responsável por coordenar questões relacionadas à saúde pública internacional.

4 Relatório da CETESB de 2023 fornece dados bimestrais sobre poluição do ar, destacando o PM_{2,5}, que são partículas de poeira muito finas, com menos de 2,5 microns, podendo afetar o sistema respiratório.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O artigo 2º da Lei nº 9.725/99 estabelece a Educação Ambiental como parte essencial da Educação Nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, formal e não formal. Porém, ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, não se encontra o termo "Ambiental". Em vez disso, a BNCC (2018) aborda a transição, socialização e desenvolvimento relacionados ao meio ambiente, nos quais as crianças irão se adaptar e interagir.

Apesar da falta do termo "Educação Ambiental" na BNCC para a Educação Infantil, é viável abordar o tema, pois a BNCC valoriza as vivências das crianças e a interação na escola, incluindo objetivos de aprendizagem relacionados ao meio ambiente. No entanto, cabe aos educadores estimular uma perspectiva observadora e promover ações conscientes em relação ao meio ambiente, indo além do estabelecido na Base, para desenvolver um novo entendimento sobre a preservação da natureza e a responsabilidade ambiental.

Os conteúdos de Meio Ambiente serão integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão educativa ambiental (BRASIL, 1997, p.36)

Silva e Loureiro (2019) ressaltam que a sustentabilidade é abordada na BNCC por meio de disciplinas como Matemática, Ciências, História e Artes. A integração de conteúdos ambientais de maneira transversal ao currículo é considerada eficaz para garantir que todas as áreas do conhecimento promovam a sustentabilidade. No entanto, a ausência de abordagem desse tema na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é preocupante, destacando a urgência de preencher essa lacuna para capacitar as gerações futuras na enfrentar os desafios ambientais.

DIREITOS DAS CRIANÇAS E PROTEÇÃO AMBIENTAL: VULNERABILIDADES E NECESSIDADES

Os direitos das crianças, incluindo vida, saúde, nutrição adequada e acesso a um ambiente limpo e seguro. É imprescindível educá-las sobre questões ambientais e capacitá-las a participar ativamente da resolução desses problemas.

As mudanças climáticas têm impactos diretos e indiretos na vida das crianças, seja em comunidades tradicionais ou em centros urbanos. Bravus (2021) diz que com o aumento das chuvas e deslizamentos de terra dificultando ou impedindo o acesso escolar, enquanto a seca e outras mudanças afetam os hábitos de consumo e produção. Esses impactos não só limitam as oportunidades educacionais, mas também restringem as perspectivas futuras das crianças, além de influenciarem nos fatores psicossociais.

A escola por sua vez, deve proporcionar oportunidades para explorar diversas habilidades, como arte, esporte, ciência e humanidades, visando o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo habilidades acadêmicas, sociais, emocionais e físicas. As crianças afetadas pelas mudanças climáticas enfrentam violações desses direitos, por vezes devido à falta de apoio institucional e conscientização.

A poluição do ar e da água, combinada com as mudanças climáticas, produtos químicos e resíduos, tem sérios impactos na saúde das crianças, podendo resultar em doenças graves, como cegueira, especialmente em áreas com água de má qualidade (BRASIL, 2004). Eventos climáticos extremos, como inundações, aumentam os perigos e podem levar à separação familiar, prejudicando a segurança alimentar e o acesso à educação das crianças, especialmente as mais jovens, cujo desenvolvimento neurológico e biológico está em curso.

Os governos devem considerar os impactos ambientais ao formular políticas para garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, incluindo o acesso à Educação Ambiental. Para isso, é fundamental implementar ações nas escolas e capacitar os professores para lidar com essas questões, promovendo justiça climática.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA

As mudanças climáticas têm consequências diretas e indiretas na vida das crianças, desde a interrupção do acesso à educação devido a eventos extremos resultantes das mudanças climáticas que afeta sua saúde física e mental. Além disso, elas enfrentam incertezas quanto ao futuro devido à degradação ambiental e aos impactos socioeconômicos das mudanças climáticas.

O artigo 225 da Constituição Federal (1988) garante o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, mas há disparidade na proteção ambiental para as crianças. O sexto relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas - IPCC (2023) destaca o modelo de consumo e os combustíveis fósseis como principais causas das mudanças climáticas, exigindo mudanças nas práticas corporativas. Essa situação impacta as crianças em vários aspectos, como exposição a ambientes prejudiciais à saúde e eventos climáticos extremos, enquanto a falta de educação ambiental nas escolas limita sua preparação para enfrentar desafios futuros.

Ao priorizar a educação climática na infância, não apenas se capacita as crianças a entenderem e enfrentarem os desafios ambientais, mas também se estabelece uma base sólida para a construção de sociedades mais resilientes e sustentáveis. Apesar da Lei Federal 9.795/1999 e do Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA (BRASIL,

2005), a integração da educação ambiental no currículo escolar brasileiro ainda é incompleta, limitando seu impacto na formação dos cidadãos em questões ambientais. A educação ambiental envolve não apenas fornecer conhecimento sobre as causas e consequências das mudanças climáticas, mas também promover habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, essenciais para enfrentar os desafios climáticos de forma eficaz.

Frente a esses desafios, é necessário compreender e abordar os problemas socioambientais de forma complexa, considerando sua historicidade e múltiplas dimensões. Projetos educativos são fundamentais para integrar a escola à comunidade e aos problemas locais, mas enfrentam obstáculos como falta de continuidade e apoio institucional (TRAJBER e MENDONÇA, 2007).

Não existe uma solução simples para os desafios da Educação Ambiental Escolar, mas sua importância na construção de uma sociedade sustentável é inegável e permite reflexões sobre práticas sociais, exigindo que os professores atuem como mediadores para que os alunos compreendam integralmente o meio ambiente, promovendo assim uma sociedade mais equilibrada socioambientalmente.

Além disso, é fundamental envolver as crianças como agentes de mudança em suas comunidades, incentivando-as a adotarem comportamentos sustentáveis e a participarem ativamente na promoção de ações ambientalmente responsáveis. Isso não só fortalece o compromisso das crianças com a proteção do meio ambiente, mas também as capacita a influenciarem positivamente suas famílias, escolas e comunidades.

Esta abordagem comportamentalista ainda domina a Educação Ambiental, deslocando responsabilidades para o

indivíduo e despolitizando o debate ambiental. A Educação Ambiental precisa ser provocada à resistência e à reconstrução diante dos desafios contemporâneos, buscando uma educação que vá além da técnica e promova valores de justiça socioambiental (LAYRARGUES, 2014).

Para garantir a segurança e o bem-estar das crianças diante dos desafios das mudanças climáticas, é crucial adotar uma série de medidas. Segundo o Comentário Geral nº26 da UNICEF (2023), isso inclui a redução da poluição atmosférica, melhora no acesso aos serviços de saúde por meio de investimentos em campanhas de imunização, gestão comunitária e tratamento de doenças como pneumonias, frequentemente agravadas pela poluição do ar.

Este relatório destaca a importância de minimizar a exposição das crianças à poluição, propondo medidas como evitar a proximidade de fontes poluentes, como fábricas, a áreas frequentadas por elas, como escolas e parques infantis. Isso pode ser alcançado por meio de uma melhor gestão de resíduos e promoção de tecnologias menos poluentes, como fogões mais eficientes. Além disso, o monitoramento eficaz da qualidade do ar é fundamental para que as crianças e suas comunidades compreendam os riscos ambientais e tomem medidas para reduzir sua exposição à poluição.

Conforme delineado no item 101 do Comentário Geral nº26 da UNICEF (2023), em relação à adaptação aos riscos iminentes da mudança climática, é afirmado que os Estados devem identificar as vulnerabilidades enfrentadas pelas crianças no que se refere à disponibilidade, qualidade, equidade e sustentabilidade dos serviços essenciais, tais como água e saneamento, serviços de saúde, proteção, nutrição e educação. É incumbência dos Estados aprimorar a resiliência climática de

seus arcabouços jurídicos e institucionais, além de assegurar que seus planos nacionais de adaptação e políticas sociais, ambientais e orçamentárias vigentes abordem de maneira eficaz os fatores de risco relacionados à mudança climática.

Ademais, é fundamental reconhecer o papel das crianças na luta contra as mudanças climáticas, dada sua vulnerabilidade específica devido ao seu estágio de desenvolvimento. Nesse sentido, é imperativo envolvê-las em abordagens integradas e colaborativas. O fortalecimento das comunidades para lidar com os desafios ambientais não só protege o bem-estar das crianças, mas também promove seu desenvolvimento em áreas cruciais, incluindo nutrição, saúde, educação e acesso a energias limpas e renováveis. Isso contribui para uma educação de qualidade e assegura o cumprimento dos direitos fundamentais da criança.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A RESILIÊNCIA E A PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Priorizar a educação climática na infância não só protege as crianças dos impactos das mudanças climáticas, mas também as capacita a serem agentes ativos na construção de um futuro sustentável. Mitigar a poluição, melhorar o acesso aos serviços de saúde e envolver as crianças em programas de conscientização climática são medidas essenciais diante da ameaça crescente da crise climática à segurança e ao bem-estar infantil, abordando desafios como a frequência escolar prejudicada pela poluição atmosférica e pela falta de infraestrutura adequada.

As crianças devem receber educação ambiental que seja precisa e de uma forma que elas entendam. A educação ambiental deve ajudar crianças a se conectarem e respeitarem o meio ambiente. Os lugares onde as crianças aprendem, como as escolas, devem estar protegidos contra danos ambientais (COMENTÁRIO GERAL Nº26, UNICEF, 2023)

Partindo desta orientação, faz-se necessário avaliar o ambiente educacional e suas necessidades frente a esta crise. Isso inclui a instalação de sistemas de ar-condicionado e isolamento térmico em unidades específicas, bem como a criação de áreas sombreadas e planos de emergência. A educação sobre saúde e meio ambiente é fundamental, assim como o apoio às famílias de baixa renda afetadas pela crise climática.

Como ter cuidado e aprender a cuidar numa sociedade que não cuida da natureza, das outras espécies, nem da própria espécie, que destrói em função dos objetivos do capital? Vivemos um tempo de planetarização da lógica do capital, que concentra na mão de poucos os bens materiais e imateriais postos à disposição pela natureza ou produzidos socialmente (TIRIBA, 2005)

A citação destaca os desafios da aprendizagem do cuidado ambiental em uma sociedade focada nos interesses econômicos capitalistas. Destaca-se a importância de priorizar a educação climática na infância para prevenir danos ambientais e garantir a sobrevivência futura da humanidade. Diversas estratégias práticas podem ser empregadas para atingir esse propósito. Uma delas é a inclusão do tema do clima no currículo escolar, com o desenvolvimento de materiais educativos sobre mudanças climáticas e sustentabilidade, a serem integrados em disciplinas como ciências, geografia e educação ambiental.

Em setembro de 2023, durante o programa "Conversa com o presidente", o presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, endossou essa proposta de integração da educação sobre clima e preservação no currículo escolar. Referindo-se à tragédia ocorrida no Rio Grande do Sul e à seca na Amazônia, ele defendeu essa inserção em uma entrevista mediada pela RedeTVT em seu canal do YouTube.

[...] o planeta está nos dando um alerta! Se, na nossa idade, a gente não aprendeu a cuidar do clima, é importante que, através da escola, a gente prepare as crianças e os adolescentes para educar os pais. Se essas coisas não estiverem no currículo

escolar, se a criança não aprender essas coisas, quando ela estiver na minha idade, ela vai ser um analfabeto climático [...] (YOUTUBE. REDETVT, PR LULA, a partir dos 26min. 2023).

Além deste apoio governamental, pensar em práticas e experiências que proporcionem às crianças uma educação climática eficaz na infância, capacitando-as a entenderem os desafios ambientais e a adotarem comportamentos sustentáveis desde cedo, contribuirá para um futuro mais consciente e sustentável. Para promover a conscientização ambiental, tanto as escolas quanto os órgãos governamentais devem oferecer recursos educacionais sobre mudanças climáticas e sustentabilidade, para complementar o ensino em sala de aula.

Além disso, é importante estabelecer parcerias com a comunidade para desenvolver soluções adaptadas localmente, envolvendo as crianças em projetos ambientais e apoiando políticas governamentais de proteção ambiental. Para fomentar o diálogo e a reflexão em sala de aula, a realização de excursões a locais de interesse ecológico, como parques naturais e reservas ambientais, proporciona uma compreensão mais aprofundada da importância da preservação da biodiversidade.

Está na hora de fazermos as pontes e colocarmos abertamente, em nossas relações, aquilo que somos interiormente. Fazer a ponte entre a sala de aula e o mundo. Fazer a ponte da escola como vetor de construção da sociedade. Fazer a ponte entre a sociedade e a natureza, em que uma é aspecto essencial da outra. Sair da sala de aula pode ter um papel político-social muito maior do que se pode imaginar. Significa posicionar-se pela construção de uma sociedade que inclua as diferenças e oposições. E que, em todas as situações da vida, mesmo as mais difíceis, sejam momentos privilegiados de aprendizagem (MENDONÇA, 2015)

Essa abordagem enfatiza a necessidade de uma educação holística que vá além dos limites tradicionais da sala de aula e reconheça a interconexão entre os diversos aspectos da vida, isso estimula as crianças a compartilharem suas ideias,

preocupações e soluções para os desafios ambientais. Além disso, envolver as famílias em propostas e projetos relacionados ao cultivo, economia de energia e água, separação de resíduos e reciclagem também contribui para fortalecer a conscientização ambiental desde a infância.

Outrossim, o uso de jogos e brincadeiras educativas também desempenham um papel interativo com a realidade, pois aborda conceitos relacionados ao clima e à sustentabilidade de forma lúdica e divertida, bem como as experiências ao ar livre, como o plantio de árvores, a coleta de lixo em parques e estudos de ecossistemas locais, permitindo que observem diretamente os efeitos das mudanças climáticas em seu ambiente.

A modelagem dos comportamentos sustentáveis no ambiente escolar, como reciclagem, conservação da energia, redução do uso de plástico e transporte sustentável, é uma maneira eficaz de ensinar pelo exemplo. Envolvendo as crianças em projetos práticos relacionados ao clima, como monitoramento da qualidade do ar e criação de hortas escolares, elas aprendem na prática sobre a importância da conservação ambiental e desenvolvem o senso ativista ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da educação ambiental na formação das crianças é crucial para enfrentar os desafios das mudanças climáticas e promover um futuro sustentável. Isso é respaldado pela vulnerabilidade das crianças aos impactos ambientais, pela importância dos direitos infantis e da proteção ambiental, pelos desafios na implementação da educação ambiental na infância e pelas estratégias para promover a resiliência e a participação infantil. É essencial que governos, instituições educacionais, professores e comunidades trabalhem juntos para tornar a

educação ambiental uma prioridade desde cedo.

Isso envolve integrar as questões climáticas e de sustentabilidade no currículo escolar de forma transversal e interdisciplinar, proporcionando experiências práticas e lúdicas para estimular o aprendizado e a conscientização ambiental. Além disso, é fundamental capacitar as crianças como agentes de mudança em suas comunidades, incentivando comportamentos sustentáveis e participação ativa na promoção de ações ambientalmente responsáveis.

Para alcançar esses objetivos, é necessário superar desafios como a falta de apoio governamental, escassez de educação ambiental na educação infantil, falta de capacitação dos professores e abordagem comportamentalista dominante na educação ambiental. Isso requer uma abordagem crítica e transformadora da educação ambiental, promovendo valores de justiça socioambiental e resiliência diante dos desafios contemporâneos.

Portanto, a educação ambiental na infância é crucial para preparar as gerações futuras e promover ações coletivas para um futuro mais sustentável. Ao priorizar a educação climática desde cedo, investimos no desenvolvimento integral das crianças e na construção de sociedades mais conscientes, responsáveis e resilientes diante dos desafios ambientais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília – DF, 1988. 3. Política Nacional de Educação Ambiental, **Lei 9795**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 15/03/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Vigilância ambiental em saúde:** textos de epidemiologia / Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvsm/publicacoes/vigilancia_ambiental_saude_textos_epidemiologia.pdf. Acesso em: 12/03/2024

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental** (Pronea). Brasília, DF: MMA, 2005, 52p.

BRAVUS, Michele. **Como a emergência climática afeta a educação de crianças e jovens**. LUNETAS, SÃO PAULO, 20.09.2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/emergencia-climatica-impactos-educacao/>. Acesso em 18/03/2021

COMPANHIA AMBIENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO - CETESB. **Material Particulado Inalável Fino (MP2,5) e Grosso (MP2,5-10) na atmosfera da Região Metropolitana de São Paulo (2000-2006)**. São Paulo, 2023. Disponível em: <http://cetesb.sp.gov.br/ar/publicacoes-relatorios/>. Acesso em: 13/03/2024

INSTITUTO NACIONAL DE METEOROLOGIA DO BRASIL – INMET. **Normas Climatológicas (1961/1990)**. 09 de Janeiro de 2024. Brasília - DF, 1992. Disponível em: <https://portal.inmet.gov.br/noticias/ano-de-2023-%C3%A9-o-mais-quente-da-hist%C3%B3ria-do-brasil>. Acesso em 12/03/2024.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdz4hYdqVFdYRtx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 10/03/2024.

MENDONÇA, Rita **Atividades em áreas naturais** [livro eletrônico] / Rita Mendonça. – São Paulo : Instituto Ecofuturo, 2015. 5 Mb. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/atividades_em_areas_naturais.pdf. Acesso em 03/03/2024

ONU - Organização das Nações Unidas. **UNESCO transforma educação ambiental em componente curricular básico até 2025**. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/127471-unesco-transforma-educacao-ambiental-em-componente-curricular-basico-ate-2025>. Acesso em: 08/03/2024..

PAINEL INTERGOVERNAMENTAL SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS-IPCC. **Relatório de Avaliação (AR6)**. Nações Unidas. 2023. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle/>. Acesso em 17/03/2024

SILVA, Silvana do Nascimento Silva e LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **O sequestro da Educação Ambiental na BNCC(Educação Infantil - Ensino Fundamental): os temas Sustentabilidade/Sustentável a partir da Agenda 2030**. 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/176713624-O-sequestro-da-educacao-ambiental-na-bncc-educacao-infantil-ensino-fundamental-os-temas-sustentabilidade-sustentavel-a-partir-da-agenda-2030.html>. Acesso em 14/03/2024.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil e(m) formação**. São Paulo: Editora Ática, 2005

TRAJBER, Rachel e MENDONÇA, Patrícia Ramos (org.). **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade, 2007.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Convenção Sobre os Direitos da Criança - CRC**. 08 de Fevereiro de 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/direitos-das-criancas-e-mudancas-climaticas-sao-temas-de-reuniao-entre>. Acesso em 12/03/2024.

_____. **Comentário Geral n.º 26 (2023) sobre os direitos da criança e o meio ambiente, com enfoque especial nas mudanças climáticas**. 22 de Agosto de 2023. Disponível em: comentario-geral-26-comite-dos-direitos-da-crianca.pdf (unicef.org). Acesso em 15/03/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - UNIFESP. **Trabalho desenvolvido para o curso "Neurociência em Pauta"** ("Neuroscience at hand"), ministrado pelo Programa de Pós-Graduação em Neurologia/Neurociências da Escola Paulista de Medicina, Unifesp, São Paulo-SP, Brasil. 2021. *Rev. Neurociência*. 29ed. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/2Fneurociencias%2Farticle%2Fdownload%2F12669%2F8793%2F51294&usg=AOvVaw3kidzFA66yx0BUaHGinhko&opi=89978449>. Acesso em: 14/03/2024.

YOUTUBE, RedeTVT. **Conversa com o Presidente**. 26 de setembro de 2023. 55 minutos e 5 segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zC-jTYFxmJw>. Acesso em 10/03/2024.



NEUROCIÊNCIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA ESCOLAR

ELISANGELA SANTOS REIMBERG EDUARDO¹

RESUMO

As oportunidades de aplicação das últimas descobertas sobre o funcionamento do cérebro, fornecidas pelas neurociências e disciplinas afins, como a neuropsicologia, neurociência cognitiva e outras, têm gerado compromissos significativos entre pesquisadores, educadores, organizações internacionais e instituições de ensino superior prestigiadas. Isso tem levado à consideração de novas abordagens teóricas baseadas em evidências para o desenvolvimento de propostas educacionais alinhadas ao funcionamento do cérebro. Portanto, esse artigo tem como objetivo descrever as contribuições das neurociências para a educação.

Palavras-chave: Educadores; Instituições; Pesquisa.

INTRODUÇÃO

A pedagogia baseada no cérebro, conforme entendida atualmente, fundamenta-se em princípios derivados de resultados relevantes de pesquisas cerebrais, selecionados por cientistas de diversas disciplinas e educadores. Esses princípios constituem os fundamentos teóricos do novo paradigma e servem como base para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas. Com base nisso, novas metodologias podem ser adotadas na prática educacional.

O campo da neuroeducação vai além da combinação de ciências da educação e neurociências. A neuroeducação oferece uma nova perspectiva sobre o processo de ensino-aprendizagem, baseada nos conhecimentos da neurociência aplicada.

De acordo Haykin (2001, p.32-36),

A habilidade de um ser humano em realizar funções complexas e

principalmente a sua capacidade de aprender advém do processamento paralelo e distribuído da rede de neurônios do cérebro. Os neurônios do córtex, a camada externa do cérebro, são responsáveis pelo processamento cognitivo. Um novo conhecimento ou uma nova experiência pode levar a alterações estruturais no cérebro. Tais alterações são efetivadas por meio de um rearranjo das redes de neurônios, reforçando ou inibindo algumas sinapses.

As demandas atuais no sistema educacional requerem mudanças constantes. Tanto alunos quanto professores devem ser habilidosos e criativos na resolução de problemas e na tomada de decisões autônomas, resultantes das rápidas transformações na educação.

De acordo com Souza e Gomes (2015, p.109)

o conhecimento sobre a Neurociência pode contribuir, a fim de que saiba sobre o cérebro de seus alunos, como esse órgão processa os saberes, como aprende, e também pode sugerir as

¹ Graduada em Pedagogia. Pós-graduação em Supervisão e Organização Escolar. Cursando Bacharelado em Educação Física. Atuou como Coordenadora Pedagógica e Diretora na rede conveniada da PMSP e como Secretária Municipal em Embu Guaçú. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

intervenções que o professor deve fazer com suas crianças, pois todos podem aprender. As ações pedagógicas em sala de aula podem ficar mais eficientes quando este conhece o funcionamento cerebral. Embora, não seja suficiente ter esse conhecimento, ele permitirá que o docente compreenda melhor como seus educandos aprendem e se desenvolvem.

Um profissional neuroeducador é marcado por características únicas, e suas habilidades e traços específicos não podem ser claramente definidos, pois sua riqueza emerge de seu próprio potencial. Cosenza e Guerra (2011, p.145) destacam algumas características importantes, enfatizando que o neuroeducador é um profissional qualificado e capaz de estabelecer um diálogo interdisciplinar entre os avanços da neurociência aplicada e a experiência prática do professor, que testa diariamente suas metodologias em sala de aula. Por um lado, o neuroeducador é alguém que mantém constantemente sua formação atualizada em neurociências e possui competência para avaliar e aprimorar os programas educacionais implementados nas instituições de ensino.

De forma geral, pode-se dizer que o neuroeducador está preparado para desenvolver novos programas educacionais de acordo com as necessidades de cada instituição. Consciente da importância da singularidade de cada processo de aprendizagem, o neuroeducador estuda maneiras de personalizar o ensino-aprendizagem, despertando a curiosidade do aluno, aumentando seu nível de atenção e intensificando seu desenvolvimento criativo e executivo. Esse aspecto é de grande auxílio para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para o próprio desenvolvimento humano. (DE CARVALHO. 2010)

NEURODESENVOLVIMENTO

A criança nasce com uma série de

respostas automáticas. Aos dois anos, seus movimentos manuais têm características semelhantes, e posteriormente ela integra movimentos de diferentes partes do corpo, adquirindo a habilidade de movimentar diferentes partes simultaneamente, conhecida como dissociação motora. Essa habilidade motora é desenvolvida entre os 4 e os 6 anos, manifestando-se por meio de coordenação, força e flexibilidade durante o ensino primário.

Ao final da pré-escola e após experimentar diversos movimentos no espaço, a criança adquire programas motores mentais automáticos e é capaz de inibir movimentos desnecessários para se concentrar na tarefa em mãos. Todas essas aquisições estão relacionadas à maturidade do cerebelo, que aumenta em 240% nos primeiros dois anos devido ao aprendizado motor (VENTURA, 2010).

A evolução da atividade motora ocorre por meio de movimentos no espaço em relação ao corpo. O corpo é o referencial no espaço, servindo como base para a orientação espacial, que se desenvolve à medida que a criança imita, age e explora. Um marco psicomotor dessa fase é o controle postural, que está relacionado à capacidade da criança de manter a postura e o equilíbrio estático e dinâmico.

De acordo com Sousa e Alves (2017, p. 322)

[...] um sistema biológico que está em constante interação com a cultura, ou seja, as funções mentais superiores são desenvolvidas durante a evolução do sujeito, da história social e do desenvolvimento de cada indivíduo. Pode-se dizer que se tem aqui o conceito de plasticidade cerebral. Compreendendo-se que o cérebro humano possa revitalizar (neuroplasticidade), têm-se outras possibilidades para trabalhar o processo de ensino e aprendizagem, já que o cérebro é dinâmico, tem a capacidade de mudar em resposta aos desafios da sociedade moderna. Essa visão

permite mudanças nas ações dos educadores compreendendo que nada é determinante, podendo-se obter resultados cada vez melhores a partir de novas práticas pedagógicas.

A capacidade de equilíbrio estático é expressa por uma postura adequada durante o trabalho, que implica em ter os pés apoiados no chão, as costas firmes na cadeira e ambas as mãos na mesa de trabalho. Quando os pés estão firmemente apoiados no chão, as informações proprioceptivas são transmitidas por meio do tônus muscular e das articulações. Essas informações são integradas contralateralmente no nível parietal do cérebro, fornecendo à criança as coordenadas espaciais necessárias para entender as noções de cima e baixo e direita e esquerda. Essa organização espacial é fundamental para a decodificação e codificação da escrita e leitura.

Uma postura ereta contribui para uma circulação sanguínea mais eficiente, fornecendo aos neurônios oxigênio de qualidade, evitando fadiga e cansaço na sala de aula. Quando ambas as mãos estão em movimento durante as atividades na mesa, informações espaciais são enviadas ao cérebro, estimulando a construção de coordenadas espaciais.

Por meio do princípio do desenvolvimento neuropsicológico proximal-distal, a aquisição e o desenvolvimento motor bruto têm um impacto positivo no desenvolvimento das habilidades psicomotoras finas, que estão diretamente relacionadas à aderência, pressão, precisão e coordenação necessárias na escrita. Outro marco do desenvolvimento psicomotor, anterior à escrita e à leitura, é o desenvolvimento da lateralização cerebral, expressa pela consciência dos planos espaciais do corpo. Esse conhecimento corresponde às noções de direita e esquerda, que facilitarão a organização das grafias em diferentes posições espaciais.

Além da lateralização cerebral, a lateralidade corporal também é importante, envolvendo a dominação "motora" de um lado do corpo sobre o outro. Quando os olhos e as mãos são lateralizados no mesmo hemisfério, por meio da repetição de ações motoras, forma-se um fascículo cerebral que automatiza a coordenação olho-mão, aumentando a atenção visual. O problema surge quando há uma diferença de dominação entre os movimentos das mãos e dos olhos, o que é chamado de lateralidade cruzada.

Encontramos crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas para manter a atenção visual quando não há a mesma dominação entre as mãos e os olhos, pois a informação perceptual e motora é integrada em ambos os hemisférios cerebrais, e o fascículo cerebral responsável pela coordenação olho-mão não se desenvolve adequadamente.

A especialização hemisférica é mais difusa para o processamento espacial do que para o processamento verbal. A informação espacial é processada pelo hemisfério direito, enquanto a linguagem é processada pelo hemisfério esquerdo. A informação espacial possui componentes motores e verbais, portanto, verbalizar as posições espaciais. Aos 5 anos, começa a surgir uma certa lateralidade corporal, mas ainda não há compreensão completa dos conceitos de direita e esquerda. Entre os 6 e 7 anos, ocorreria a compreensão pessoal desses conceitos, permitindo sua generalização para diferentes situações do cotidiano. Aos 8 anos, o conhecimento de direita e esquerda se torna automático.

As pesquisas científicas sobre o cérebro têm avançado rapidamente, e isso pode contribuir para uma renovação teórica na formação de professores, fornecendo informações científicas essenciais para uma melhor compreensão da aprendizagem como um fenômeno complexo. Essa

perspectiva reflete uma visão contemporânea e é atualmente um foco de atenção da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reconhece o impacto das ações educacionais no desenvolvimento de uma nação e estabeleceu o Centro de Pesquisa Educacional e Inovação (CEDI) para promover essa área. Como resultado desse interesse, o CEDI tem financiado várias pesquisas que exploram a interação entre educação e neurociência (CARVALHO, 2010).

Alves e Bastos (2013) concordam com as ideias de Vygotsky sobre a importância de estimular a aprendizagem para promover o desenvolvimento cognitivo ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento humano. Portanto, eles destacam a importância da mediação como uma aliada essencial na prática diária do professor.

Fonseca (2013), ao se apropriar das ideias de Vigotski (1993, 1978, 1962), destaca que a mediação envolve o processo de apropriação da cultura pelo indivíduo por meio de ferramentas simbólicas, como sinais e sistemas simbólicos, que são mediados por indivíduos mais experientes. Esses mediadores se colocam entre o indivíduo e a tarefa, alterando radicalmente as condições dessa interação por meio de imitação e instrução, promovendo o surgimento e o desenvolvimento de novos instrumentos cognitivos e simbólicos.

Embora os profissionais de saúde sejam os responsáveis por avaliar e diagnosticar as dificuldades de aprendizagem decorrentes de patologias específicas que alguns alunos possam apresentar, quando se trata de aprendizagem escolar, é o educador quem intervém diretamente no processo de aprendizagem. Através de suas práticas pedagógicas, o professor pode oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem para esses alunos.

A LINGUAGEM E O NEURODESENVOLVIMENTO

Adultos nos primeiros meses de existência. Modificações corticais são percebidas nas regiões frontais (área de Broca) e nas regiões temporais da área de Wernicke, até os dois anos de vida.

A neurociência é uma grande aliada do professor que o ajuda a identificar o indivíduo como um ser único, pensante e que aprende a sua maneira. Ao analisar o processo de aprendizagem, deve-se perceber um múltiplo enfoque, explanando propriedades psicológicas, neurológicas e sociais do indivíduo, já que a construção da aprendizagem considera aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e do meio que constroem o ser e embasem a sua evolução (LEITE, 2012, p. 1).

O desenvolvimento motor da língua e dos lábios ocorre muito antes do controle motor dos dedos e da mão. A linguagem oral e a alimentação envolvem movimentos dos mesmos órgãos orofaciais, portanto, a alimentação e o desenvolvimento da linguagem oral estão conectados. Uma nutrição adequada será crucial para esse desenvolvimento.

Aos dois anos, o fascículo arqueado conecta as áreas da linguagem receptiva e expressiva com as áreas da linguagem oral, continuando os neurônios com o processo de mielinização até após essa idade, quando a criança adquire vocabulário abstrato e estruturas gramaticais.

Durante a aquisição da linguagem, o trabalho de ambos os hemisférios cerebrais é evidente.

A aquisição do vocabulário é um processo lento, vinculado à maturação e que se constroi gradualmente conforme a criança vivencia e interage com o ambiente.

Essa interação proporciona imagens sensoriais do vocabulário que está sendo aprendido. Essas imagens, por sua vez, originam a formação de conceitos e o desenvolvimento da lógica, habilidades necessárias para a compreensão da leitura.

Quando a criança explica ou narra eventos de sua vida, o aprendizado semântico ocorre por meio de múltiplas e flexíveis conexões neurais.

Ao final da fase pré-escolar, estima-se que a criança deva ter entre 3.500 a 5.000 palavras em seu vocabulário, acompanhadas de suas respectivas imagens ou representações mentais, além da articulação correta das palavras. O processo de alfabetização envolve a conversão de fonemas (símbolos auditivos) em grafemas (símbolos visuais) e vice-versa. Caso a criança apresente dislalia ou pronúncia incorreta de alguns fonemas, devido à discrepância entre fonema e grafema, podem surgir dificuldades na escrita e na leitura.

A proximidade com os estudantes pode contribuir eficientemente na convivência dentro da sala de aula. Se essa proximidade proceder do professor em constituir uma relação de carinho e afetividade poderemos observar um canal eficiente, que proporcione oportunidades de novos horizontes entre o saber e o aprender do professor e dos seus alunos (COSTA, 2018, p. 7).

A informação espacial pode ser codificada de várias maneiras, sendo uma delas a verbal. Como a informação espacial é codificada verbalmente, o domínio espacial parece ocorrer após o hemisfério esquerdo ter estabelecido o controle das habilidades verbais. Daí a importância do desenvolvimento da linguagem na fase ou janela de oportunidade antes dos 3 anos, quando o desenvolvimento do conhecimento espacial se inicia. Além de sua função comunicativa, a linguagem desempenha um papel regulador. (COSENZA, R.; GUERRA. 2011)

Nesta fase, a criança deve internalizar a voz do adulto como um regulador externo. Ela desenvolverá então uma linguagem interna por meio da qual poderá exercer cada vez mais controle sobre seu próprio comportamento. Com o desenvolvimento das áreas corticais terciárias, ocorre a

internalização da linguagem, que modula e regula o comportamento não impulsivo de forma madura até a idade adulta. Um marco no desenvolvimento é a capacidade de seguir ordens ou instruções, o que, ao mesmo tempo, aumenta a memória de trabalho, estimula a compreensão da linguagem e regula o comportamento da criança.

Além da linguagem oral, existe a linguagem não verbal, ou gestual, que é adquirida na infância por meio da imitação, com base na atividade dos neurônios-espelho localizados no hipocampo e na região de Broca. Esses mesmos neurônios parecem ser a base para a aquisição de hábitos, comportamentos e cultura. Um marco nessa fase é a imitação, que constituirá o comportamento acadêmico fundamental.

Observa-se que, entre os 2 e os 3 anos de idade, ocorre uma imitação simples, na qual o propósito das ações dos outros não é apreciado. Posteriormente, a imitação se desenvolve como um comportamento complexo, envolvendo a compreensão da intencionalidade e a tradução mental de movimentos, palavras ou comportamentos observados em outras pessoas, seguida pela reprodução.

Na infância, o ensino por meio da imitação é muito importante, pois quando a criança imita, ela desenvolve um planejamento motor em sua mente e, em seguida, envia apenas os comandos aos órgãos correspondentes através das vias eferentes. Por meio da imitação, a aprendizagem pode ocorrer sem erros ou por meio de instrução direta.

Na fase da educação infantil, há uma ênfase no desenvolvimento do hemisfério direito, e é nessa fase que a base para habilidades lógicas como linguagem, leitura e escrita se estabelece, dependendo da quantidade e qualidade do conteúdo do hemisfério direito. A aprendizagem nessa fase ocorre principalmente por meio da

brincadeira, que estimula a liberação de endorfinas, reduz o estresse e promove estados de calma. Essa fase também é propícia para a música, canto e dança, que estimulam o desenvolvimento do hemisfério direito. (CARVALHO. 2010)

Durante a educação infantil, a aprendizagem ocorre por meio da brincadeira. Enquanto a criança se diverte, ela também desenvolve as bases para processos lógicos, toma decisões, realiza movimentos e adquire noções de espaço, tamanho, forma e direção. Essas noções constituem programas pré-mentais que servirão de base para outras aprendizagens complexas e abstratas ao longo da vida. Outra abordagem é a teoria de Luria, que mostra que os processos de aprendizagem ocorrem em unidades funcionais que envolvem várias áreas do cérebro em busca de um objetivo comum.

A primeira unidade funcional, responsável por manter o estado de alerta e que amadurece entre o nascimento e o primeiro ano de vida, está localizada nas partes inferiores do cérebro. Sua função é manter a ativação do resto do cérebro. Se essa função estiver alterada, as demais também serão afetadas.

A segunda unidade funcional se desenvolve entre o nascimento e os oito anos de idade. Ela é responsável pela análise dos estímulos do ambiente externo e é representada pelas áreas primárias posteriores e de associação do córtex cerebral. Essas áreas de associação têm função multimodal, permitindo a percepção, interpretação e integração de informações sensoriais. Por exemplo, após o reconhecimento visual de uma mesa nas áreas primárias e secundárias, as áreas terciárias realizam a integração intermodal do espaço, distância, direção e linguagem.

A terceira unidade funcional é composta pelos lobos frontais, que desempenham funções motoras e

executivas, como a ação e o planejamento. Essas áreas também possuem divisões primárias, secundárias e terciárias. As áreas frontais primárias e secundárias têm funções motoras e se desenvolvem em paralelo às áreas sensoriais primárias e secundárias nos primeiros 5 anos.

As áreas terciárias das zonas frontais se desenvolvem mais tarde e atingem a maturidade funcional na adolescência ou no início da idade adulta. Elas desempenham funções cognitivas complexas, incluindo a capacidade de análise e metacognição. (SOUZA E GOMES. 2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neurociência desempenha um papel fundamental no entendimento do processo de ensino-aprendizagem. Com avanços na tecnologia e nas técnicas de pesquisa, os neurocientistas têm explorado o funcionamento do cérebro humano, revelando informações valiosas sobre como aprendemos e como otimizar esse processo.

A compreensão dos mecanismos neurais envolvidos na aprendizagem nos permite identificar estratégias pedagógicas mais eficazes. Através do estudo do cérebro, podemos entender como diferentes estímulos, métodos de ensino e abordagens pedagógicas afetam a aquisição de conhecimento.

Uma das descobertas importantes da neurociência é a plasticidade cerebral, ou seja, a capacidade do cérebro de se adaptar e mudar ao longo da vida. Isso significa que o cérebro é maleável e pode ser moldado com base nas experiências e estímulos que recebe. Essa descoberta tem implicações significativas para a educação, pois destaca a importância de proporcionar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, capaz de promover o desenvolvimento neural positivo.

Além disso, a neurociência nos mostra que o engajamento emocional desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem. As emoções podem afetar a atenção, a motivação e a consolidação da informação. Portanto, criar um ambiente emocionalmente seguro e positivo é essencial para facilitar a aprendizagem efetiva.

A aplicação da neurociência na educação também nos ajuda a entender as diferenças individuais na forma como aprendemos. Cada pessoa possui um perfil cognitivo único, e a compreensão dessas diferenças nos permite personalizar o ensino, adaptando-o aos estilos de aprendizagem e às necessidades específicas de cada aluno.

A neurociência também tem contribuído para aprimorar as práticas de avaliação. Estudos sobre o processo de memória e recuperação mostraram que testes frequentes e espaçados no tempo são mais eficazes do que a simples revisão do material. Essas descobertas têm implicações diretas na forma como avaliamos o aprendizado dos alunos, incentivando abordagens que promovam a consolidação e a retenção de informações a longo prazo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTOS, Lijamar de Souza e ALVES, Marcelo Paraíso. **As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem.** Disponível em: < <http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/10/41-53.pdf>>. Acesso em: 20 abr.2024.
- COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência na educação.** Como o cérebro aprende. Porto Alegre. Editora Artmed. 2011.
- CARVALHO, F. A. H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro, v.8, n.3, pp.537-550, nov.2010/fev.2011.
- COSTA, J. R. R. **Relação professor-aluno e o desempenho escolar dos estudantes.** Projeto de Pesquisa (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Uberlândia/MG, 2018.
- FONSECA, Vitor da. **Cognição, Neuropsicologia e aprendizagem:** abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- HAYKIN, S. **Redes neurais:** princípios e prática. Porto

Alegre: Bookman, 2001.

LEITE, S. F. B. S. C. **Neurociência:** Um novo olhar educacional. Disponível em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2012/09/neurocienciaum-novo-olhar-educacional.html>. Acesso em: 20 abr.2024..

SOUSA, A. M. O. N. P.; ALVES, R. R. N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia,** São Paulo, v. 34, n. 105, p. 320-331, 2017.

SOUZA, Marlene Cabral de; GOMES, Claudia. Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica. **Revista psicopedagogia,** São Paulo, v. 32, n. 97, 2015, p. 104 - 114. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr.2024.

VENTURA, Dora Fix. Um retrato da área de Neurociência e comportamento no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Brasília, v. 26, n. spe, p. 123-129, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722010000500011&l=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr.2024.



Alma Maria da Silva

*Alma Maria da Silva
Isac dos Santos Pereira
(Organização)*

*Carla Lima Almeida de Couto • Cristiano Ferreira de Souza • Denise Mak
Elisabeth Horvath Marques • Elma Barbosa da Silva Lima
Flávia Maria Cardoso Bezerra Consentino • Isac dos Santos Pereira
Ivete Irene dos Santos • Jane Maria Crespião • Jaqueline Oliveira dos Santos
Josenilde dos Santos Gomes • Maria Aparecida Rossi Diuzzi
Maria Pereira Galvão de Souza • Mohamed Barro
Patrícia Mayr da Silva Almeida • Patrícia Targanelli Lara
Ricardo Celástico da Costa • Rosane Rodrigues da Silva
Tânia Maria Pereira • Thais Thomaz Bevo*

*Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
(Avaliação)*

Retratos da escola atual: a educação em movimento



A NEUROLINGÜÍSTICA E OS TALENTOS DOS EDUCANDOS

ESTER DE PAULA OLIVEIRA¹

RESUMO

No excitante universo da educação, ao qual cada aluno é uma estrela em formação, a Neurolinguística se destaca como uma abordagem revolucionária, que busca compreender e potencializar os talentos individuais de cada educando. Ao explorar a relação entre o cérebro, a linguagem e o comportamento, essa disciplina desvenda caminhos inexplorados, revelando um vasto mundo de possibilidades. Na base dessa abordagem está o entendimento de que cada ser humano possui uma mente única, um quebra-cabeça intrincado de experiências, habilidades e perspectivas. A Neurolinguística nos ensina que o aprendizado não é um processo linear e uniforme, mas sim uma dança entre os sentidos, a linguagem e a cognição. Ao romper com o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes coloca todos os alunos em uma mesma caixa, a Neurolinguística nos convida a adentrar a singularidade de cada educando. Ela nos convida a olhar além das notas e avaliações padronizadas, a transcender limitações e a descobrir os talentos inatos que florescem em cada um.

Palavras-chave: Educação; Formação; Neurolinguística.

INTRODUÇÃO

Imagine um educando que, aparentemente, encontra dificuldades em se expressar verbalmente. Por meio da Neurolinguística, descobrimos que ele possui uma habilidade excepcional para se comunicar através da música, das artes visuais ou do movimento. Ao reconhecer e incentivar esse talento, abrimos as portas para uma aprendizagem mais rica e significativa.

Por meio da Neurolinguística, os educadores se tornam verdadeiros detetives, investigando os padrões cerebrais e linguísticos dos seus alunos. Eles aprendem a reconhecer os diferentes estilos de aprendizagem, adaptar as estratégias de ensino e criar um ambiente inclusivo, que valoriza as múltiplas formas de inteligência.

Essa abordagem também nos leva a compreender que os talentos dos educandos não se limitam apenas às áreas acadêmicas. Através da Neurolinguística, descobrimos jovens que brilham no empreendedorismo, na liderança, no cuidado com o meio ambiente ou no trabalho social. Ao enxergar além dos muros da sala de aula, podemos ajudar esses jovens a desenvolver seus talentos e a se tornarem agentes transformadores da sociedade.

Na PNL, considera-se que a aprendizagem ocorre por meio de programas neurolinguísticos, isto é, a pessoa constrói mapas cognitivos dentro do seu sistema nervoso, conectando-os com observações do ambiente e respostas comportamentais". (MANCILHA, 2013, p.3)

¹ Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

A Neurolinguística nos desafia a abandonar as amarras do ensino padronizado e a abraçar a diversidade de habilidades e talentos presentes em cada educando. Ela nos convida a criar ambientes educacionais que estimulem a autoconfiança, a criatividade e o pensamento crítico, permitindo que cada indivíduo floresça em sua plenitude.

Nesse mundo encantador, a sala de aula se transforma em um palco de descobertas e realizações, onde os educadores desempenham o papel de facilitadores e os educandos se tornam protagonistas de suas próprias jornadas. Através da Neurolinguística, o aprendizado se torna uma experiência única e personalizada, construída sobre os alicerces dos talentos individuais.

Segundo Medeiros (2012, p. 23):

Os desafios em sala de aula não estão solucionados nem superados com a introdução da PNL, mas é a intenção de continuamente aumentar a melhoria do mestre em suas necessidades de comunicar-se e ser comunicado, seja com a turma e consigo própria que certamente contribuirá para o bom desempenho do professor. A PNL transforma para melhor, pessoas e profissionais, porque enquanto os pesquisadores e suas técnicas são praticadas há uma condução automática ou autoconhecimento, crescendo o poder nas comunicações nas salas de aula.

Portanto, que possamos abraçar a Neurolinguística como uma ferramenta poderosa para desvendar e nutrir os talentos dos nossos educandos. Que possamos, juntos, construir uma educação que celebra a singularidade de cada um, transformando mentes e corações, e criando um futuro repleto de possibilidades brilhantes.

A PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA E SUA HISTÓRIA

No fascinante campo da educação, onde cada aluno é uma estrela em processo de formação, a Neurociência da Linguagem se destaca como uma abordagem inovadora, visando compreender e potencializar os

talentos individuais de cada aprendiz. Ao investigar as conexões entre o cérebro, a linguagem e o comportamento, essa disciplina desvenda caminhos inexplorados, revelando um vasto mundo de possibilidades.

No cerne dessa abordagem está o reconhecimento de que cada ser humano possui uma mente única, um intrincado quebra-cabeça de experiências, habilidades e perspectivas. A Neurociência da Linguagem nos ensina que a aprendizagem não ocorre de maneira uniforme e linear, mas sim como uma dança entre sentidos, linguagem e cognição.

Ao romper com o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes tenta encaixar todos os alunos em uma mesma moldura, a Neurociência da Linguagem nos convida a mergulhar na singularidade de cada aprendiz. Ela nos convida a olhar além das notas e avaliações padronizadas, transcendendo limitações e descobrindo os talentos inatos que se manifestam em cada indivíduo.

Imagine um aprendiz que aparentemente enfrenta dificuldades em se expressar verbalmente. Através da Neurociência da Linguagem, descobrimos que ele possui uma habilidade excepcional para se comunicar através da música, das artes visuais ou do movimento. Ao reconhecer e incentivar esse talento, abrimos as portas para uma aprendizagem mais rica e significativa.

Prado (2014, p. 138) afirma:

A Programação Neurolinguística (PNL) ajuda a tornar o professor mais eficiente na arte de ensinar. Por dispor de inúmeras ferramentas práticas, ela tem muito a oferecer ao universo educacional, principalmente em sala de aula. A PNL contribui para que compreendamos mais facilmente o "mapa mundo" – ou o modo de pensar – de alunos. Ajuda-nos também a como melhor e mais facilmente estimulá-los a confiar na sua habilidade de aprender.

Através da Neurociência da Linguagem, educadores se tornam verdadeiros investigadores, explorando os padrões cerebrais e linguísticos de seus alunos. Eles aprendem a identificar diferentes estilos de aprendizagem, adaptar estratégias de ensino e criar um ambiente inclusivo que valoriza as múltiplas formas de inteligência.

Essa abordagem também nos leva a compreender que os talentos dos aprendizes não se limitam apenas às áreas acadêmicas. Através da Neurociência da Linguagem, descobrimos jovens que se destacam no empreendedorismo, liderança, cuidado com o meio ambiente ou trabalho social. Ao enxergar além dos limites da sala de aula, podemos ajudar esses jovens a desenvolver seus talentos e se tornarem agentes transformadores na sociedade.

O ato de prestar atenção às formas de expressão dos alunos é de suma importância, uma vez que tende a fomentar o conhecimento do próprio educador. Desse modo, o mesmo adquire um maior domínio da situação necessário para poder enfrentar as adversidades em sala de aula. (DIAS; PASSOS, 2008, p. 5).

A Neurociência da Linguagem nos desafia a abandonar as restrições do ensino padronizado e a abraçar a diversidade de habilidades e talentos presentes em cada aprendiz. Ela nos convida a criar ambientes educacionais que estimulem a autoconfiança, criatividade e pensamento crítico, permitindo que cada indivíduo floresça plenamente.

Nesse mundo inspirador, a sala de aula se transforma em um palco de descobertas e conquistas, onde os educadores desempenham o papel de facilitadores e os aprendizes se tornam protagonistas de suas próprias jornadas. Através da Neurociência da Linguagem, a aprendizagem se torna uma experiência única e personalizada, construída sobre os alicerces dos talentos individuais.

Que possamos, então, abraçar a Neurociência da Linguagem como uma ferramenta poderosa para revelar e nutrir os talentos dos nossos aprendizes. Que juntos possamos construir uma educação que celebra a singularidade de cada um, transformando mentes e corações, e criando um futuro repleto de possibilidades brilhantes.

A PNL nos ensina a entender e a modelar nossos sucessos, para que possamos repeti-los. Trata-se de uma maneira de descobrir e revelar nossa genialidade, de uma forma de darmos o melhor de nós e extrairmos o melhor dos outros. É uma ferramenta prática que cria os resultados que queremos obter. É uma análise do que diferencia um resultado excepcional de um resultado apenas médio. Por outro lado apresenta uma série de técnicas extremamente eficazes que podem ser usadas no campo da educação, da terapia, e no mundo profissional (O'CONNOR e SEYMOUR, 1995, p. 57).

Em relação à nomenclatura utilizada, Andreas e Faulkner (1995) irão estabelecer diferentes significados para as expressões empregadas. Nesse sentido, Neuro se refere ao sistema neural, às conexões sinápticas entre os neurônios, as quais permitem ao indivíduo perceber e interpretar a realidade por meio dos cinco sentidos. Linguística diz respeito à habilidade de utilizar símbolos que representem o mundo interno do sujeito, a fim de se comunicar com outros indivíduos.

Tal qual Michelângelo tirou suas belas esculturas do mármore, o professor ensina, pergunta, instiga, estimula, enfim, atua no processo de ensino e aprendizagem e contempla o saber tomando as diversas formas em cada um de seus alunos. Na resolução das equações, na conjugação dos verbos, no encanto pela geografia, pela biologia. O aluno seguro e confiante, simplesmente descobre, lembra e relembra! (GUEDES, 2014, p. 73)

Por fim, Programação faz referência à computação, pois acredita-se ser possível programar o cérebro, ou seja, a mente, para alcançar objetivos desejados.

Diversos autores de renome, como Richard Bandler, John Grinder e outros,

apresentam diferentes conceituações da Programação Neurolinguística. No manual de PNL de Connor, algumas definições desses autores são mencionadas. Segundo ele, a PNL é o estudo da estrutura subjetiva, a influência da linguagem em nossas mentes e nos comportamentos resultantes, bem como o método para modelar a excelência de forma replicável. Connor (2005) ainda afirma que alguns autores a consideram uma ferramenta ou qualquer coisa que funcione, o que torna seu conceito bastante amplo, e ainda a veem como uma ciência devido à presença de uma metodologia para modelar comportamentos.

A Programação Neurolinguística também chamada de PNL, "é o estudo de como representamos a realidade em nossas mentes e de como podemos perceber, descobrir e alterar esta representação para atingirmos resultados desejados." (BARNASQUE, 1996, p. 1).

A PNL foi desenvolvida por meio de uma observação sistemática dos comportamentos e da linguagem utilizados por Fritz Perls, Virginia Satir e Milton Erickson. A seguir, forneceremos uma breve descrição desses três terapeutas e suas abordagens.

O primeiro desses renomados autores, dos quais a PNL busca fundamentos epistemológicos, é Fritz Perls (AZEVEDO, 2006), considerado por muitos como o criador da terapia gestaltista. Sua abordagem teve uma grande influência nos anos 60, durante o movimento de contracultura nos Estados Unidos.

De fato, a terapia gestaltista pôde atrair jovens, direcionando-os para a psicoterapia e oferecendo respostas para suas aspirações existenciais.

De acordo com Prado (2014, p. 117):

A aprendizagem depende do clima da sala de aula, depende também do estado emocional do professor e do aluno. O professor é quem elicia os estados emocionais favoráveis para um melhor processo ensino aprendizagem da sua sala de aula.

Perls viveu parte de sua vida em Berlim e depois se mudou para a Califórnia,

onde continuou a desenvolver suas ideias e influenciou o cenário da psicologia americana (FORTINO, 2014). Fritz Perls chegou a trabalhar com Kurt Goldstein, que foi fortemente influenciado pela psicologia da gestalt de Koffa, Köhler e Wertheimer, o que o impulsionou no desenvolvimento de sua abordagem (PERLS et al., 1997).

No que diz respeito à abordagem da terapia gestaltista, ela consiste em analisar a estrutura interna da experiência do indivíduo, ou seja, como ele está relembrando os eventos, expressando-se verbalmente, usando sua entonação de voz e adotando sua postura corporal. Essa abordagem enfatiza o modelo no qual o indivíduo vivencia suas sensações, pensamentos e emoções no momento presente, recriando assim as dinâmicas da figura e do fundo (PERLS et al., 1997).

De acordo com Fadiman e Frager (1986), a terapia gestaltista proporciona ao paciente uma abertura para que ele mesmo possa perceber suas emoções, sensações e pensamentos no momento atual. Esse processo é conceituado como "consciência". Outra terapeuta renomada que influencia a PNL é Virginia Satir, que desenvolveu teorias relevantes sobre questões familiares nas décadas de 50 a 80, ganhando destaque na psicologia e se tornando uma referência na terapia de casais e famílias (NLP UNIVERSITY, 2000a)

ABORDAGEM TERAPÊUTICA

A abordagem terapêutica adotada por Satir, de acordo com Carneiro e Diniz (2008), é baseada no humanismo, com influência de Carl Rogers, e é conhecida como Terapia de Casal Focada na Emoção.

Essa abordagem parte do pressuposto de que os indivíduos buscam relacionamentos seguros, consistentes e íntimos, e considera os conflitos conjugais como uma falta de satisfação emocional por parte do parceiro(a), da família ou do grupo.

Portanto, a Terapia de Casal Focada na Emoção, conforme Carneiro e Diniz (2008), tem como objetivo observar e compreender a visão que cada parceiro tem de si mesmo e do outro, ajudando os cônjuges a entender e reconhecer seus sentimentos.

Esses fundamentos da terapia estão enraizados na psicologia humanista de Carl Rogers, que desenvolveu o modelo de Terapia Centrada na Pessoa com base em suas experiências práticas durante as sessões de psicoterapia.

Essa abordagem surgiu como uma reação ao determinismo psicológico e comportamental nas décadas de 50 e 60 (FEIST et al., 2015; FADIMAN; FRAGER, 1986).

A psicologia humanista tende a ter uma visão positiva do ser humano, reconhecendo suas capacidades e potencialidades para o autodesenvolvimento (FEIST et al., 2015). Além disso, conforme Fontlland e Moreira (2012), essa abordagem busca criar condições para a mudança no paciente por meio de atitudes terapêuticas como autenticidade e aceitação incondicional.

Embora sua abordagem seja baseada na psicologia humanista, Satir também incorpora métodos de análise corporal, conforme descrito por Spitzer (1992), que estão relacionados à postura corporal, comunicação não verbal e detecção de inconA Programação Neurolinguística (PNL) surgiu a partir de uma observação sistemática do comportamento e da linguagem utilizados por Fritz Perls, Virginia Satir e Milton Erickson. Vamos fornecer informações sobre esses três terapeutas e suas abordagens. O primeiro desses renomados profissionais, dos quais a PNL busca inspiração epistemológica, é Fritz Perls (AZEVEDO, 2006), considerado por muitos como o criador da terapia Gestalt. Sua abordagem teve um grande impacto na América do Norte durante a década de 1960,

uma época marcada pelos movimentos contraculturais nos Estados Unidos.

De fato, a terapia Gestalt influenciou jovens, direcionando-os para a psicoterapia e fornecendo respostas para suas questões existenciais. Perls viveu parte de sua vida em Berlim antes de se mudar para a Califórnia, onde continuou a desenvolver suas ideias e influenciou a psicologia nos Estados Unidos (FORTINO, 2014). Fritz Perls colaborou com Kurt Goldstein, que foi grandemente influenciado pela psicologia da Gestalt de Koffa, Köhler e Wertheimer, o que o levou a desenvolver sua própria abordagem (PERLS et al., 1997).

Sue Knight (1998, p. 4) afirma que:

A PNL é o estudo do talento excepcional. É o estudo dos processos conscientes e inconscientes que se combinam, capacitando as pessoas a fazerem o que fazem. A PNL presta pouca atenção ao que as pessoas dizem fazer, pois isso normalmente assemelha-se pouco ou nada ao que elas realmente fazem. Você poderia achar que, perguntando às pessoas bem-sucedidas qual o seu segredo, receberia respostas precisas. Ledo engano! As pessoas muitas vezes não têm consciência do segredo de seu sucesso. As peças, antes desconhecidas, às vezes são chamadas de magia da PNL. Não é magia, é apenas a consciência do que realmente faz diferença e que, com tanta frequência, está ausente da maioria dos modelos e técnicas. A utilização das ferramentas da PNL lhe trará à tona essas peças desconhecidas, permitindo-lhe "codificar" o talento. É esse o segredo da magia da PNL.

No que tange à terapia Gestalt, ela consiste em analisar a estrutura interna da experiência do indivíduo, ou seja, como a pessoa lembra dos eventos, se expressa verbalmente, utiliza a entonação vocal e adota posturas corporais. Essa abordagem enfatiza o modelo no qual o indivíduo vivencia suas sensações, pensamentos e emoções no momento presente, recriando as dinâmicas entre figura e fundo (PERLS et al., 1997).

"No mundo dos negócios, a Neurolinguística é usada por empresas - de pequenas a multinacionais, no setor

público e privado - para melhorar as habilidades gerenciais de seus líderes e facilitar o relacionamento entre colaboradores e funcionários por meio do desenvolvimento de habilidades interpessoais. (CURY, 2011, p.5 e 6).

Segundo Fadiman e Frager (1986), a terapia Gestalt proporciona ao paciente a oportunidade de desenvolver uma percepção consciente de suas emoções, sensações e pensamentos no momento atual. Esse processo é conhecido como "consciência". Outra terapeuta renomada, que exerce influência sobre a PNL, é Virginia Satir. Durante as décadas de 1950 a 1980, ela desenvolveu teorias relacionadas à dinâmica familiar, ganhando destaque na psicologia e se tornando referência na terapia de casais e famílias (NLP UNIVERSITY, 2000a). A abordagem terapêutica de Satir, de acordo com Carneiro e Diniz (2008), é baseada no humanismo e foi influenciada por Carl Rogers. Essa abordagem é conhecida como Terapia de Casal Focada na Emoção e tem como premissa a busca do indivíduo por relacionamentos seguros, consistentes e íntimos, considerando os conflitos conjugais como resultado de insatisfação emocional por parte do parceiro(a), da família ou do grupo.

Dessa forma, a Terapia de Casal Focada na Emoção, conforme Carneiro e Diniz (2008), tem como objetivo observar e compreender a visão que cada parceiro tem de si mesmo e do outro, auxiliando os cônjuges a compreender e reconhecer seus sentimentos. Esses princípios têm suas bases na psicologia humanista de Carl Rogers, que desenvolveu o modelo de Terapia Centrada na Pessoa a partir de suas experiências práticas durante as sessões de psicoterapia. Essa abordagem surgiu como uma reação ao determinismo psicológico e comportamental nas décadas de 1950 e 1960 (FEIST et al., 2015; FADIMAN; FRAGER, 1986). A psicologia humanista tende a ter uma visão positiva do ser humano, reconhecendo suas capacidades e potenciais para o autodesenvolvimento (FEIST et al.,

2015). Além disso, segundo Fontland e Moreira (2012), essa abordagem busca criar condições para a mudança do paciente por meio de atitudes terapêuticas como autenticidade e aceitação incondicional. Apesar de sua abordagem ser fundamentada na psicologia humanista, Satir também incorpora métodos de análise corporal, conforme descrito por Spitzer (1992), que estão relacionados à postura corporal, comunicação não verbal e identificação de inconsistências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PNL postula que durante o processo de assimilação de comportamentos e capacidades, um indivíduo é capaz de adquirir novos conhecimentos, desde que não tenha sofrido alguma lesão que o impeça de realizar tal habilidade. Nesse sentido, ao buscar assimilar tal comportamento ou capacidade, é essencial investigar o modelo de mundo do sujeito, suas convicções e princípios.

Essa programação mantém a convicção de que não há fracassos, apenas resultados, quando o objetivo desejado não é alcançado, o indivíduo deve demonstrar adaptabilidade para ajustar sua abordagem e abordar a situação de forma diferente. Portanto, os resultados obtidos por meio da interação e comunicação com outras pessoas podem ser mal interpretados quando o diálogo não é claro, pois cada indivíduo interpreta e compreende de acordo com seu próprio modelo de mundo.

Por fim, a Abordagem Neurocognitiva pressupõe que não há indivíduos desprovidos de recursos internos, apenas estados mentais e emocionais que carecem desses recursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNASQUE, Getúlio. **Afinal, o que é PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA?** Golfinho, 1996. Disponível em <<http://www.golfinho.com.br>>. Acesso em 05 abril 2024.
CURY, Gilberto. **Capacidade para dirigir pessoas.** Disponível em: <https://www.pnl.com.br/capacidade-para-dirigir-pessoas/>. Acesso em 04 abril 2024.

DIAS, R. G.; PASSOS, J. S. Contribuições da Programação Neurolinguística no Contexto Educacional. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 38-46, jan/jul 2008.

GUEDES, Olinda. **Pedagogia Sistemática**: O que traz quem levamos para a Escola? 2.ª ed. - Curitiba: Appris, 2014.

MANCILHA, Jairo. **Programação Neurolinguística aplicada ao ensino aprendizagem**. 2013. Disponível em: <http://www.rbenche.com.br/intranet/upload/apostilaprogramacaoneurologuistica.pdf> Acesso em; 04 abr 2024.

MEDEIROS, Ana Jarvis de Oliveira. **O uso da Neurolinguística na prática escolar**. Universidade Candido Mendes, 2012.

O`CONNOR, J; SEYMOUR, J. O que é programação neurolinguística. In: **Introdução à Programação Neurolinguística**. Summus Editorial. São Paulo-SP. 1995. 232p.

PRADO, Alexandre. **PNL para professores**, 1ª ed. - São Paulo, 2014.

READER, Romilla; BURTON, Kate. **Exercícios de Programação Neurolinguística para Leigos**. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2016.



Vilma Maria da Silva
(ORG)

Ana Paula da Silva de **Oliveira** ♦ Arlete Gonçalves do Nascimento **Barros**
Bruno Cerqueira **Bessa** ♦ Evanderleuza Fernandes Pinheiro **Tomaz**
Fabiana Maria Alves Solla Di **Lessolo** ♦ Jane Mara **Crespilho**
Laís Lopes **Robles** ♦ Maria Pereira Galvão de **Souza**
Ricardo Celestino da **Costa** ♦ Rosana Knippel Sau de **Faria**
Rosemary Nunes **Gomes** ♦ Tânia Maria Pereira **Castro**

Ivete Irene dos Santos
Prefácio

Da LOUSA aos LIVROS

a perspectiva de quem atua na sala de aula



PARQUE INCLUSIVO: ACESSIBILIDADE GARANTIDA PARA TODOS

JOSEFA BEZERRA DE MENESES¹

RESUMO

O presente Artigo através de análise bibliográfica de diversos autores e de pesquisas tendo como base estudos que versaram sobre a temática acessibilidade dos parques inclusivos nas escolas de Educação Infantil que tem aulas de Educação Física, apresentará como a inclusão exige espaços educativos e acolhedores, a acessibilidade entendida como possibilidade de aproximação respeitando as potencialidades de todas as crianças assegurando autonomia, desenvolvimento cognitivo e principalmente integração de todos.

Palavras-Chave: Acesso; Brincadeira; Crianças; Educação física; Inclusão.

INTRODUÇÃO

As escolas de Educação Infantil, que têm aulas de Educação Física, são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. As aprendizagens ocorrem através das brincadeiras, os educadores elaboram planos de aulas que estimulam o desenvolvimento integral da criança. Educação física é muito importante na Educação infantil, por se tratar de um momento que se dá em ambiente ao ar livre, que promove a sensação de liberdade. Neste estudo o parque inclusivo em aulas de Educação Física será nosso foco, os variados brinquedos do parque colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. As escolas públicas atendem a um público diversificado que deve ser compreendido em sua individualidade. Observa-se que nas

escolas públicas de Educação Infantil que é ofertada a Educação Física, os parques não são inclusivos, o constrangimento e a frustração das crianças com deficiências físicas, mentais entre outras é muito grande, pois a acessibilidade é o principal meio para a inclusão delas permitindo o acesso e a liberdade de exploração dos espaços, além do envolvimento que acontece incluindo todos, visando não apenas as crianças com suas mobilidades reduzidas, eliminando todas as barreiras existentes. Ainda se discute pouco sobre o tema, porque inclusivo e educação física nas escolas de educação infantil, por esse motivo seria necessário um olhar crítico repleto de reflexões sobre a necessidade de se ter parques inclusivos e acessíveis para que seja possível ofertar uma educação de qualidade, mais acolhedora onde todas as crianças através da acessibilidade tenha diversão garantida.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Paulista de Comunicação Campos Salles. Pós-graduada em Educação Inclusiva, e em Docência no Ensino Superior Lato Sensu em Nível de Especialização pela Faculdade Paulista de Comunicação Campos Salles, FICS. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

ESCOLA INCLUSIVA E SUA HISTÓRIA

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de **TODOS OS ALUNOS** independente de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 1998). De 1854 a 1956 iniciativas oficiais e particulares isoladas aconteceram:

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início no Brasil na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II, naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto do Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy no século XVIII, por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Álvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal Instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após sua criação. Para dirigi-lo, foi nomeado o Dr. Xavier Sigaud, cujo busto em mármore se encontra no salão nobre daquela casa de ensino (MAZZOTTA, 2003, p.28).

As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008). Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008). Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a

primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008). Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho, ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008). Com a chegada da “escola nova” no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008). As contribuições da “escola nova” para a educação especial, tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares. O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso, não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008). A progressão da legislação a respeito da educação especial e inclusiva que segue, foi extraída de Mazzotta (2003). A Constituição Federal de 1988, elegeu a partir do artigo 1º inciso II e III, o fundamento da cidadania e dignidade da pessoa humana. No artigo 3º inciso IV, elege a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Seguindo este pensamento o artigo 5º, garante expressamente o direito à igualdade. Já o artigo 205 garante o direito de **TODOS** à educação, “pleno desenvolvimento da pessoa, com preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 206 inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Artigo 208 define como dever do Estado, a oferta do atendimento

educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1990 a SESPE foi extinta, tendo suas atribuições absorvidas pela então criada Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. Pelo Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990 a educação especial e a educação básica passam a ser da competência da SENEb.

Esta alteração estrutural sugere a preocupação com o favorecimento da integração da Educação Especial com os demais órgãos centrais da administração do ensino. Pelo menos por sua localização na estrutura do MEC, a Educação Especial deixa de ser o objeto de um órgão autônomo em relação aos níveis e demais modalidades de ensino. No entanto, em 1992 nova organização do MEC recoloca o órgão específico de Educação no status de Secretaria. Confrontando tais modificações com o preceituado no citado Artigo 15 da Lei nº 7.853/79, pode-se indagar até que ponto, órgãos federais com atribuições relativas a portadores de deficiências ou de necessidades especiais, compatibiliza suas competências ou entram em conflito (MAZZOTTA, 2003, p. 81).

Com a declaração de Salamanca (1994), o direito à educação das crianças com deficiência foi assegurado pela Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Plano Nacional de Educação/CNE/2000; as escolas foram se tornando cada vez mais inclusivas. Entretanto, observa-se que muitas vezes as escolas públicas padecem de infraestruturas para melhor integrar as crianças com deficiências, e seus direitos podem ser violados.

Portanto está correto o entendimento de que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos com mobilidades reduzidas que dela necessitam. Uma instituição especializada ou escola especial é assim reconhecida justamente pelo tipo de atendimento que oferece, ou seja, atendimento educacional especializado. Sendo assim essas escolas não podem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino. Conforme a LDBEN, em seu art. 60, as instituições especializadas são

aquelas com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (CARNEIRO, 1998, p. 133).

EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO

É notório que nas escolas de Educação Infantil que ofertam a Educação Física, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para as aprendizagens e socialização. Segundo Certeau (1998), o parque não é um lugar estável, é um espaço de possíveis transformações, que variam de acordo com as interações dos indivíduos. As transformações do parque podem ser adaptadas ou subjetivas. A ludicidade que acontece no parque é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores. Os brinquedos do parque estimulam as habilidades motoras, favorecem a compreensão de regras, a comunicação e a imaginação. Observa-se que no momento da Educação Física as crianças aprendem brincando, cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisadora Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Percebendo a importância do parque inclusivo no momento da Educação Física e suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança, por que as escolas ainda não possuem parques inclusivos? Essa é a pergunta chave para o desenvolvimento desta pesquisa. Considerando os benefícios que o parque proporciona para a formação e desenvolvimento das crianças, da sua memória afetiva e socialização, é correto afirmar que as crianças com deficiências físicas e mobilidades reduzidas podem ser prejudicadas na primeira infância. A falta de adaptações no parque colabora para a exclusão e constrangimento dessas crianças. O mesmo lugar capaz de proporcionar gargalhadas e despertar o aprendizado, coordenação motora e a sua socialização, passa a ser um lugar de tristeza por parte da criança excluída.

No contexto escolar, o parque infantil pode ser considerado uma área privilegiada onde é possível realizar a estimulação da criança de forma lúdica. Trata-se de um ambiente alternativo, rico de estímulos capazes de favorecer os aspectos psicomotores e as relações sociais. O parque é importante não apenas para o desenvolvimento da criança, mas também pela transmissão de valores culturais e de cidadania (BLASCOVI-ASSIS, 2009).

Observa-se ainda que existem profissionais que auxiliam a criança no momento do brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para as aprendizagens e autonomia, por isso precisa ser inclusivo garantindo dessa maneira um aprendizado eficaz. As crianças possuem um mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como o lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991) a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social contribuindo também para a construção da personalidade. Para Oliveira (2000) é necessário reconhecer a falta de adaptações necessárias, e lutar para que a inclusão seja real, e que os espaços escolares atendam a todas as crianças de maneira integrada. As brincadeiras estimulam as crianças, regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fará as crianças internalizarem regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientará e desenvolverá seu comportamento cognitivo. Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento seja tanto

qualitativo quanto quantitativo. Para Duprat (2015), a criança junta coisas semelhantes, separa as que não são, nem aproveita a matéria tal como naturalmente veem; só o elaborado deve servir. Ou seja, as crianças constantemente necessitam de sentido para suas brincadeiras.

A atividade lúdica utilizada no contexto escolar é de primordial importância, pois com o brincar o aluno adquire sensações e emoções fundamentais para o seu desenvolvimento, levando a criança a formar sua personalidade e aprender a lidar com o mundo. Portanto, o fato de a brincadeira estar particularmente associada ao desenvolvimento infantil também deve estar inserida na Educação Infantil com o objetivo de contribuir para o processo de aprendizagem (LIRA; RUBIO, 2014).

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo à criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor, estimular o convívio social, a inclusão e considerar o desejo que a criança sente por brincar. O lúdico e o parque inclusivo juntos com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências-mobilidades reduzidas, estimula as demais crianças ao conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade do outro, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros. Márcio Ferrari (2008), fundamentado no trabalho de Maria Montessori (1870-1952), destaca que de acordo com a primeira médica italiana e pesquisadora da educação, as conquistas das crianças não se limitam às conquistas materiais. A prática do

método Montessoriano é inspirada na natureza e no desenvolvimento infantil. Maria Montessori trabalhou como psiquiatra em um asilo onde havia crianças com retardos mentais, e ela percebeu que essas crianças precisavam de intervenções pedagógicas e estímulos para serem educadas. Para a pesquisadora o ambiente deve propiciar o desenvolvimento e autonomia, estímulos sensoriais e motores eram propostos, pois através do movimento a criança conhece o mundo ao seu redor. O mais interessante é notar que Montessori adaptou recursos para o aprendizado inclusivo em uma época que não havia a variedade das tecnologias atuais. Considerando o legado de Montessori e a contribuição que ela deixou para a educação, os pedagogos devem romper as barreiras da desigualdade, e exigir os recursos necessários para o desenvolvimento das crianças, sejam elas regulares ou com deficiências. Nota-se que a criança tem impulsos por explorar e descobrir o mundo, isso é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, professores, amigos ou pessoas próximas. A curiosidade, a descoberta pelo novo é o que estimula a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. Segundo Oliveira (2000), a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as aulas de Educação Física devem propiciar o aprendizado inclusivo através das brincadeiras que acontecem no parque. De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar para crianças situações de jogos, brincadeiras e o parque inclusivo tem primordial papel no desenvolvimento dessas atividades, e sabemos o quanto a Educação Física favorece para que esses estímulos aconteçam em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Física na escola da primeira infância que é considerada umas das etapas mais importantes para a vida futura. Para Duprat (2015), as

múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita as aprendizagens, que muito mais que importante, o brincar é essencial na vida das crianças, sendo um processo construtivo para a vida adulta. A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para a autora Sabine (2009), a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário. Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante, e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Física. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando toda a bagagem que cada criança carrega consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio para a Educação Física desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras. Entendendo que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre

outros, e considerando também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido é notório que as escolas adotam planejamentos, percebendo o brincar como atividades orientadas e livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e brinquedos heurísticos, sendo importante que as escolas e os educadores tenham medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências “mobilidades reduzidas” já sofrem por viverem em uma sociedade preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir pela falta de adaptações necessárias. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, é necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos que se alcança com as brincadeiras no parque seja uma realidade para as crianças com deficiência “mobilidades reduzidas”. Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social, e as brincadeiras promovem essa relação. Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas a criança sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire novos conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo a sua volta, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para o autor é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estão sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência “mobilidades reduzidas” nas brincadeiras.

Para as crianças com paralisia cerebral, o brincar ao ar livre é importante, pois, além do lúdico ser uma forma de divertimento, ele também é um modo de desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais. Entretanto, para que essas crianças possam desfrutar do lazer com segurança, os equipamentos e os locais dos parques infantis devem possuir brinquedos acessíveis em vez de obstáculos aos seus usuários (LAUFER, 2001). Ao pensar em adequar os equipamentos recreativos de um parque, deve-se lembrar da acessibilidade, que tem como objetivo acolher todas as crianças, sem ocultar as particularidades de cada uma, com a pretensão de eliminar a discriminação aos usuários e proporcionar a sua integração a esses brinquedos de recreação (LAUFER, 2001). De acordo com a Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a acessibilidade é: “[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000, p. 1).

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEDIADOR DO PROCESSO INCLUSIVO.

O professor de Educação Física, muitas vezes sofre pela falta de recursos fundamentais para a inclusão. Constantemente os planos de aulas, os jogos e os brinquedos da sala, são adequadamente adaptados para que todos possam participar, entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance do educador. O professor precisa seguir a rotina das crianças, e uma delas é a hora do parque, o que para as crianças com deficiência “mobilidade reduzida” é um momento de angústia, elas querem explorar os balanços, mas o balanço não possui cintos de segurança, querem explorar o girar no gira-gira, mas esse também não tem cintos de segurança, e o mesmo ocorre com os demais brinquedos do parque. O profissional de Educação Física muitas vezes auxilia as crianças com deficiências nas brincadeiras, entretanto não deve ser a maneira mais adequada, pois essa atitude interfere na socialização e autonomia da criança. O professor

deve sim provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que elas façam experimentos sozinhas, conquistando dessa maneira segurança e autonomia. Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto, as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência “mobilidade reduzida” desde a primeira infância percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que uma criança regular tem de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência “mobilidade reduzida” também tem, e a escola deve fazer valer esse direito possibilitado pelas transformações realizadas no parque, trazendo brinquedos inclusivos para que todas as crianças possa se desenvolver nos aspectos afetivos, motores e sociais. O professor de Educação Física tem papel importantíssimo na escola da primeira infância, juntamente com a ajuda dos brinquedos inclusivos garante acessibilidade para todas as crianças, garantindo e possibilitando para que a criança possa construir ideias e conceitos sobre inclusão e acessibilidade e consequentemente transformar futuramente a sociedade em que vive. O professor também possui papel fundamental para as mudanças que podem ser proporcionadas através de experiências lúdicas, é preciso que o educador se arrisque e experimente. As escolas podem garantir e mudar o jeito que o professor administra o lúdico no cotidiano das crianças no momento das brincadeiras no parque inclusivo superando todos os seus desafios.

Nunca devemos subestimar as crianças, pois se o fizermos, podemos ter uma surpresa. Numa sala de aula em que os princípios inerentes ao desenvolvimento do poder pessoal estão na base de todas as experiências de aprendizagem vividas pelas crianças, o potencial para o crescimento dessas crianças é vasto, e as surpresas reservadas aos professores que optarem por esse tipo de ação são enormes. Talvez seja isso que faz do ensino de crianças pequenas algo que compensa e vale a pena. (WASSERMANN, 1990, p.263).

Se este entendimento da forma como as crianças aprendem for aplicado a todo trabalho de aula, torna-se mais fácil ver que a aprendizagem de conceitos é mais um processo evolutivo do que uma questão de informação dada num determinado momento. Os professores que assim pensam, não põem de lado esta responsabilidade de ajudar as crianças a compreenderem mais e melhor; apenas encaram o assunto de outro modo. (WASSERMANN, 1990, p.63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que a Educação Física na escola de Educação Infantil e o Parque Inclusivo como um todo são necessários para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados, porém as crianças com deficiências “mobilidades reduzidas” ficam impossibilitadas de participar deste aprendizado lúdico por falta de infraestruturas necessárias para que o fazer inclusivo aconteça realmente de fato. Ficou muito evidente que com o lúdico possibilitado em um parque inclusivo, a criança cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. Ficou evidente que a acessibilidade do parque e dos brinquedos no momento do brincar das crianças com ou sem mobilidade reduzida regem toda uma inclusão que garante todos os direitos que envolve o pleno desenvolvimento de cada uma delas. Pode-se observar que o parque inclusivo e o lúdico nos momentos das atividades de Educação Física são instrumentos que fortalece o bem-estar da criança sem ou com mobilidade reduzida, sendo

a partir dos resultados demonstrados nas pesquisas que é possível ressaltar as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo e que se forem de fato priorizados terão grande êxito nas escolas de educação infantil, contribuindo para que seja de fato respeitados todos os direitos de todas as crianças. Portanto cabe às escolas, famílias e ao poder público promover ações, que envolvam o lúdico e o parque inclusivo como forma de aprendizado e conscientização do brincar na escola de educação Infantil nos momentos da Educação Física. Conforme a lei 9394/1996 orienta que é dever da família e do Estado o pleno desenvolvimento do educando. Os principais intuítos dessa pesquisa tiveram como pretensão possibilitar e propiciar a reflexão sobre a importância do parque inclusivo nos momentos da educação física que acontece na escola de educação infantil, quais aprendizagens e desenvolvimento infantil acontece nesses momentos e como esse benefício não é real para muitas crianças com deficiência “mobilidade reduzida”. E como a acessibilidade do parque, dos brinquedos e a mediação do profissional de educação física durante o brincar são importantes para que o desenvolvimento integral das crianças regulares ou com deficiência “mobilidade reduzida” ocorra com sucesso, que a participação de todas as crianças durante as atividades seja garantida e que a adequação do parque inclusivo ocorra de fato, tornando acessível e seguro a participação de todas as crianças, como é proposto pelo Desenho Universal, atendendo ao que é estabelecido nas políticas públicas que regem pela inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2008. v. 1.

CARNEIRO, J. **Biologia Celular e Molecular**. 8ed. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara Koogan, 2005. 2012. 2011. 1998.

CERTEAU, M de **A invenção do cotidiano** (1) artes de fazer. 3. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CUNHA, J.R.A., ESTEVES, R.G. **Manual Prático do Mobiliário Escolar**. São Paulo, Brasil: ABIME – Associação Brasileira das Indústrias de Móveis Escolares, 2001

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca- Espanha.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). **Ludicidade na Educação Física**. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO Ferrari 2008, **Maria Montessoria médica que valorizou o aluno**, nova escola.org. BR.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl, **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento São Paulo: ed.scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na Educação Física**: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Física**. Campinas: Papyrus, 2009.

VYGOTSKY, Lev. As contribuições teóricas de Lev Vygotsky para a aprendizagem **portal educação**. com.br

BLASCOVI-ASSIS, S. M. Lazer para deficientes mentais. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física** 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2009. p. 101-111.

LAUFER, A. **Recomendação para projetos de brinquedos de recreação e lazer existentes em playgrounds adaptados à criança com paralisia cerebral 2001**. 90 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LIRA, N. A. B; RUBIO, J. A. S. A Importância do brincar na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2014.

CORRÊA, P. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil 2010**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/temas/acessibi/prjeto.htm>>. Acesso em: 28 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Brasília, DF: MEC/SEE, 2008a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Guia prático do cuidador** Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_pratico_cuidador.pdf.htm>. Acesso em: 11 nov. 2015.





PROPOSTAS MATEMÁTICAS NAS SALAS DE PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO DA RMESP

LETÍCIA ZUZA DE LIMA CABRAL¹

RESUMO

Ensinar matemática nas séries iniciais vem sendo, ao longo dos anos, um dos maiores desafios dos professores regentes polivalentes da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. As práticas educativas vigentes na maioria das salas de aula não preparam os estudantes para as novas exigências do século XXI. Pesquisas nos EUA mostraram que os estudantes não interagem regularmente com o pensamento conceitual ou a resolução de problemas complexos (Stigler e Hiebert, 1999). A maioria das atividades escolares consiste em tarefas que contém problemas para os quais foram ensinados métodos específicos de solução, antecipadamente. Não se exige muito raciocínio do estudante neste tipo de tarefa - apenas aplicação direta de habilidades aprendidas anteriormente e a lembrança de fatos memorizados. É um erro esperar que os estudantes aprendam a lidar com os desafios do mundo complexo de hoje, se eles são forçados a sentar calmamente em fileiras, e apenas completar exercícios que exijam habilidades básicas e se envolver em discussões lideradas pelo professor que consistem unicamente em perguntas e respostas literais, baseadas na lembrança (memorização) de fatos. Este artigo visa instrumentalizar o professor de apoio pedagógico para uma prática que rompa com esse ciclo em que nossos estudantes e docentes se encontram presos ao longo de décadas.

Palavras-chave: Ambiente Colaborativo; Ensino Equitativo; Turmas Mistas; Pensamento Algébrico; Recuperação de Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

O desempenho dos estudantes brasileiros, e em particular dos paulistanos, em avaliações externas de matemática, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), tem sido motivo de preocupação e reflexão por parte de educadores, pesquisadores e gestores educacionais. Os resultados consistentemente abaixo da média demonstram uma falha estrutural no ensino

de matemática, revelando uma série de desafios que precisam ser enfrentados para melhorar a qualidade da educação matemática no Brasil.

Uma das principais razões para o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em matemática é a falta de uma base sólida nos conceitos fundamentais da disciplina. Muitos estudantes enfrentam dificuldades desde os primeiros anos escolares, devido a lacunas no ensino de

¹ Graduada em História pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES e Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, SME, PMSP.

aritmética básica, geometria e álgebra. Essas deficiências iniciais podem se acumular ao longo do tempo, tornando mais difícil para os estudantes compreenderem conceitos mais avançados e aplicá-los em situações do mundo real.

Além disso, a metodologia de ensino tradicionalmente adotada nas escolas brasileiras muitas vezes se baseia na memorização de fórmulas e procedimentos, em vez de promover uma compreensão profunda e significativa dos conceitos matemáticos. Isso resulta em uma aprendizagem superficial e na falta de habilidades de resolução de problemas, que são essenciais para o sucesso em avaliações externas como o PISA.

Outro fator que contribui para o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em matemática é a falta de recursos adequados dentro das escolas. Muitas instituições enfrentam uma carência de materiais didáticos atualizados, laboratórios de ciências e tecnologia, bem como uma infraestrutura física inadequada. Isso dificulta o engajamento dos estudantes nas aulas de matemática e limita suas oportunidades de explorar conceitos de forma prática e experimental.

Além disso, a formação inicial e contínua dos professores que ensinam matemática muitas vezes é insuficiente. Muitos professores não têm uma compreensão sólida dos conceitos matemáticos que estão ensinando, o que torna difícil para eles compartilhar esse conhecimento de forma eficaz aos seus aprendizes. Além disso, a falta de oportunidades de desenvolvimento profissional e as múltiplas jornadas, já de conhecimento público, podem impedir que os professores atualizem suas práticas de ensino e incorporem abordagens pedagógicas inovadoras em suas práticas pedagógicas.

No contexto específico da cidade de

São Paulo, há desafios adicionais que contribuem para o baixo desempenho dos estudantes em matemática. A superlotação das salas de aula, a falta de investimento em infraestrutura escolar e a desigualdade socioeconômica são apenas alguns dos fatores que impactam negativamente a qualidade da educação matemática na cidade.

Para enfrentar esses desafios e melhorar o ensino de matemática no Brasil, é necessário adotar uma abordagem multifacetada que leve em consideração diversos aspectos do sistema educacional. Isso inclui investimentos em formação de professores, atualização de materiais didáticos, melhoria da infraestrutura escolar e promoção de uma abordagem mais prática e contextualizada do ensino de matemática.

Além disso, é fundamental que as políticas educacionais sejam desenvolvidas com base em evidências sólidas e em consulta aos educadores, pesquisadores e outros stakeholders do setor educacional. Isso garantirá que as iniciativas implementadas sejam eficazes e abordem as verdadeiras causas subjacentes do baixo desempenho dos estudantes em matemática.

Também é importante destacar a importância da participação e envolvimento das famílias e da comunidade escolar em sua totalidade, no processo educacional. O apoio familiar e comunitário pode desempenhar um papel significativo no sucesso acadêmico dos estudantes, incentivando o interesse pela matemática e fornecendo suporte adicional quando necessário.

Em resumo, o baixo desempenho dos estudantes brasileiros, incluindo os paulistanos, em avaliações externas de matemática como o PISA, denota uma falha estrutural no ensino de matemática no país. Para enfrentar esse desafio e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma

educação de qualidade em matemática, é necessário um esforço conjunto e coordenado por parte de governos, instituições educacionais, professores, pais e comunidades. Somente assim será possível construir um sistema educacional que prepare os estudantes para os desafios do século XXI e os capacite a alcançar seu pleno potencial acadêmico e profissional.

Os estudantes que enfrentam dificuldades com conceitos básicos de matemática frequentemente lidam com uma série de desafios que podem travar o seu progresso acadêmico. Estes incluem lacunas nos fundamentos matemáticos essenciais, como operações aritméticas básicas e compreensão de números. A falta de confiança em suas habilidades pode levar à evasão ou desinteresse pela disciplina. Além disso, a ansiedade em relação à matemática pode criar uma barreira significativa para o aprendizado efetivo. Os estilos de aprendizagem variados entre os estudantes exigem uma abordagem pedagógica flexível, o que pode ser desafiador para os educadores. A falta de recursos e apoio individualizado pode dificultar ainda mais a superação desses obstáculos, resultando em um ciclo de deficiência contínua. A pressão para acompanhar o ritmo do currículo escolar pode aumentar o estresse e a sobrecarga cognitiva, tornando ainda mais difícil para os estudantes compreender e aplicar conceitos matemáticos. Em resumo, os desafios enfrentados por estudantes com dificuldades nos conceitos básicos de matemática exigem uma abordagem holística e personalizada para promover o sucesso acadêmico e a confiança em suas habilidades.

Com base nesses pontos, uma reflexão que delineie a importância do uso de estratégias criativas de ensino na educação matemática visando a recuperação das aprendizagens poderia iniciar a partir do seguinte pensamento: "Em face dos desafios

persistentes enfrentados pelos estudantes com dificuldades nos conceitos básicos de matemática, a adoção de estratégias criativas e inovadoras de ensino é crucial para proporcionar um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz. Ao personalizar o ensino, promover o engajamento, utilizar abordagens multisensoriais e desenvolver habilidades do século XXI, tais estratégias não apenas ajudam a superar as lacunas de aprendizado, mas também capacitam os estudantes a se tornarem pensadores matemáticos confiantes e competentes".

É fundamental reconhecer que os estudantes que enfrentam dificuldades com conceitos matemáticos básicos não estão apenas lutando contra a compreensão de fórmulas e operações, mas também estão enfrentando uma batalha emocional e psicológica. A falta de confiança em suas habilidades matemáticas pode resultar em uma mentalidade fixa de incapacidade de aprender, o que por sua vez pode levar à evasão ou desinteresse pela disciplina.

Além disso, a ansiedade em relação à matemática é um obstáculo comum enfrentado por muitos desses alunos. A pressão para ter sucesso, o medo de errar e a falta de confiança em suas habilidades podem levar à ansiedade, que por sua vez pode prejudicar o desempenho acadêmico e a disposição para aprender. Portanto, é essencial que os educadores adotem uma abordagem sensível e empática ao ensinar matemática, criando um ambiente de sala de aula seguro e de apoio onde os alunos se sintam confortáveis para cometer erros e aprender com eles.

Outro desafio importante é a diversidade de estilos de aprendizagem entre os estudantes. Cada aluno tem uma maneira única de aprender e absorver informações, e as abordagens tradicionais de ensino podem não atender às necessidades de todos. Portanto, é

importante que os educadores utilizem uma variedade de métodos de ensino, incluindo recursos visuais, táteis e auditivos, para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de entender e aplicar conceitos matemáticos de maneira significativa.

Além disso, é fundamental reconhecer que os estudantes não aprendem apenas conceitos matemáticos em sala de aula, mas também desenvolvem habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Portanto, é importante que os educadores incorporem essas habilidades em suas práticas de ensino, proporcionando aos alunos oportunidades para desenvolver essas habilidades enquanto aprendem matemática.

Em resumo, a recuperação das aprendizagens em matemática requer uma abordagem holística e personalizada que leve em consideração não apenas o aspecto acadêmico, mas também o emocional e o psicológico dos alunos. Ao adotar estratégias criativas e inovadoras de ensino, os educadores podem ajudar os alunos a superar as dificuldades com conceitos matemáticos básicos, promovendo o sucesso acadêmico e a confiança em suas habilidades.

PRÁTICAS DINÂMICAS E INCLUSIVAS

A importância de práticas inclusivas e metodologias ativas de ensino da matemática para estudantes na faixa etária entre nove e catorze anos é fundamental para promover o engajamento, a compreensão e a recuperação de aprendizagens. Ao adotar abordagens inclusivas, os educadores reconhecem e valorizam a diversidade de habilidades, estilos de aprendizagem e experiências dos alunos, criando um ambiente que incentiva a participação de todos. Isso é especialmente

crucial para estudantes que enfrentam dificuldades com conceitos matemáticos, pois essas abordagens garantem que eles se sintam capacitados e apoiados em seu processo de aprendizagem.

As metodologias ativas de ensino, que envolvem os alunos de forma direta em atividades práticas e interativas, oferecem uma maneira eficaz de consolidar e aplicar os conceitos matemáticos. Por meio de jogos, projetos colaborativos, simulações e outras atividades envolventes, os alunos têm a oportunidade de explorar os conceitos de forma significativa, desenvolvendo não apenas habilidades matemáticas, mas também competências como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação.

Além disso, as práticas inclusivas e as metodologias ativas não apenas facilitam o ensino da matemática, mas também contribuem para a recuperação de aprendizagens, permitindo que os alunos revisitem e reforcem conceitos previamente ensinados de maneira mais eficaz. Ao promover um ambiente de aprendizado dinâmico e acessível, os educadores podem ajudar os alunos a superar desafios e a alcançar sucesso acadêmico em matemática, construindo uma base sólida para o desenvolvimento futuro de habilidades quantitativas e analíticas.

Uma estratégia eficiente na prática docente, muito utilizada em salas heterogêneas são as “duplas produtivas” que em alguns arranjos, podem ser também, “trios”, esse arranjo demanda a otimização do espaço físico e a criação de “espaços de circulação” na sala de aula, fatores determinantes para uma prática educativa dinâmica e produtiva, como cita (JONES, 2000) que defende a importância do ambiente construído na educação e nos faz refletir como o design arquitetônico pode influenciar no aprendizado dos estudantes.

Um dos modelos de sala de aula física defendida por (JONES, 2000) é caracterizado por linhas limpas, a utilização de materiais naturais e ambiente integrado, o que pode influenciar o aprendizado de várias maneiras. Em primeiro lugar, a arquitetura pode criar um ambiente físico que promova a concentração, a criatividade e o bem-estar dos estudantes. O layout planejado e bem pensado pode facilitar a interação entre o grupo e potencializar o trabalho colaborativo, elementos essenciais para a aprendizagem.

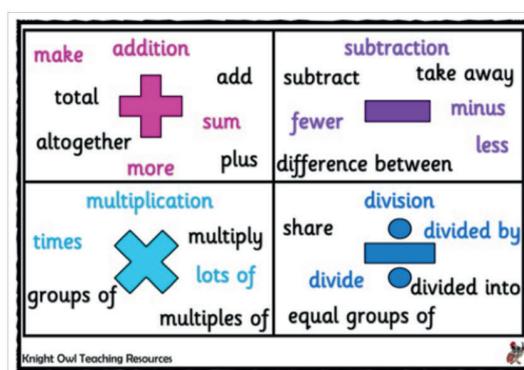
Essa preocupação com a arquitetura também pode inspirar e motivar os estudantes, estimulando sua curiosidade e imaginação. A beleza e a funcionalidade de um espaço arquitetônico bem projetado podem influenciar positivamente no humor e no comportamento de todos os envolvidos, resultando em um ambiente mais propício ao aprendizado e mais harmonioso socialmente, diminuindo inclusive os casos pontuais de indisciplina.

Em resumo, o conceito de arquitetura como é trazido por Jones (2000) e o seu impacto no layout dos espaços educacionais pode desempenhar um papel significativo no processo de aprendizagem da matemática, criando um ambiente estimulante, acolhedor e propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal de todos os envolvidos, inclusive colaborando para o bem-estar docente.

Quando cito “estimulante” é muito importante salientar que os estímulos visuais “empobrecidos” e impessoais, como cartazes prontos, quadros numéricos que não dão pistas do que é uma sequência, calendários prontos, completos com 28, 29, 30 ou 31 dias, na maioria das vezes, confunde mais ainda, o aprendiz que está lutando contra suas dificuldades em entender conceitos matemáticos. A documentação que norteia o trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de São

Paulo, traz explícita a importância do protagonismo discente nas práticas diárias e a importância das paredes das salas de aula trazerem expressas as marcas infantis, por exemplo. A falta de entendimento dos objetivos curriculares também leva uma grande parte dos docentes a pensarem que o calendário pronto, por exemplo, serve para a criança no início de sua vida escolar “saber contar até 30”, quando na verdade a utilização do calendário (pronto ou construído) objetiva a percepção da passagem do tempo.

Lembrando de resolução de problemas e a dificuldade leitora dos estudantes das escolas municipais de São Paulo, é fácil pensar que o ambiente estimulante ideal, contaria com dicas conceituais e não fórmulas memorizáveis, como por exemplo, a sinalização com os conceitos por trás dos sinais e suas operações matemáticas, como por exemplo, esse quadro que é utilizado em algumas escolas bilíngues da cidade de São Paulo:



Mais exemplos em inglês, que podem ser adaptados e utilizados, em <https://knightowl.education>

Outro item fundamental que deve ser pensado além dos recursos materiais é o acesso à literatura matemática que o professor de apoio pedagógico pode oportunizar, além dos livros didáticos existem no mercado literário algumas publicações que vêm servindo de grandes facilitadores da aprendizagem dos conceitos básicos matemáticos, como a Coleção Tan Tan da editora Callis (São Paulo, SP), que conta com dezenas de livros paradidáticos que ensinam conceitos matemáticos de forma lúdica, como por exemplo, o livro “Você se lembra andorinha?”

utilizado pela professora da Rede Municipal de São Paulo, Mirella Clerici Loayza, em seu projeto “Histórias Matemáticas”, história que aborda “sequências, padrões e introduz o aprendizado da Sequência Fibonacci”, livro que pode ser utilizado com crianças de qualquer idade e atividade que ficou registrada em seu canal do youtube, que pode ser acessado em: <https://youtu.be/qKsjAXDQCAk?si=XoFfpymjxF23rZr->

EXEMPLO DE PRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

CONSTRUINDO UM GRÁFICO DE FRUTAS PREFERIDAS DA TURMA

A prática envolvia o levantamento de dados (lista com as frutas preferidas citadas), o registro, a análise e a degustação de *sorbet* de frutas por todos os envolvidos, já que as alergias e intolerâncias da sala já haviam sido levantadas anteriormente (leite e açúcar). A professora regente listou as frutas, cuidando para que seu registro fosse acessível a todas as crianças da turma, independentemente de seu *status* ou nível de leitura. A turma ajudou a quantificar e após a lista, foi criada uma tabela, a elaboração do gráfico foi coletiva, a professora regente iniciou com os eixos do gráfico e em sistema de auditório, os estudantes foram montando o gráfico para análise e ao final saborearam as diversas frutas congeladas e trituradas (já com as carteiras dispostas individualmente).



FRUTA	QUANTIDADE
MANGA	4
UVA	6
BANANA	16
MAÇÃ-VERDE	2
MAÇÃS	8
MORANGO	3
PÊRAS	2



Importante salientar que durante o ano letivo, essa turma participou de desafios matemáticos semanais, e no mês de novembro daquele ano (2019), alcançou a maior nota da avaliação Prova São Paulo de seu ciclo e da sua Unidade Educacional, ficando entre os 10 mais bem colocados de sua região (Diretoria Regional da Penha). Esses dados das avaliações externas da RME-SP são públicos aos professores e demais profissionais da rede e podem ser acessados no sistema SERAp.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre os conceitos e práticas exemplificadas, é necessário que os professores que atuam com as turmas de PAP estejam constantemente buscando novas estratégias e ferramentas para garantir um ambiente de estudo equitativo, inclusivo, colaborativo e produtor de conhecimentos matemáticos sólidos, para que sua função como recuperadores de aprendizagens possa ser percebida através de resultados apresentados pelo desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos consolidados e verificados não só por meio dos processos diários, como também, através da aferição de resultados que é feita institucionalmente pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo anualmente.

Não podemos esquecer também, da formação continuada dos docentes, da adaptação do currículo, da valorização da diversidade e da avaliação constante das práticas pedagógicas como embaixadores e balizadores da eficiência do Programa de Apoio Pedagógico e do Programa de Recuperação das Aprendizagens, itens que devem ser garantidos e efetivados pela Prefeitura Municipal, representada pela Secretaria Municipal de Ensino, através da oferta de formação específica para seus servidores que atuam com o ensino de Matemática desde o Ensino Fundamental I até o Ciclo Autorial.

Tanto a prática do professor de apoio pedagógico como o seu planejamento docente, devem refletir suas intencionalidades e seus objetivos, bem como as metas individuais traçadas para cada estudante (levando em conta suas especificidades) e os critérios avaliativos específicos que devem ser compartilhados com os estudantes: como saber o que será cobrado / avaliado? Como saber o quê o meu professor espera de mim? Tão importante quanto os espaços físicos e os materiais utilizados, a relação de proximidade e unicidade entre os atores do processo de ensino e aprendizagem é parte fundamental para o sucesso do desenvolvimento pedagógico do estudante.

Além dos materiais diferenciados, é importante que o Professor PAP esteja atento às necessidades individuais de cada aluno, oferecendo um suporte individual e personalizado, sempre adaptado às particularidades dos estudantes. Isso envolve conhecer as dificuldades e potencialidades de cada um, estabelecendo metas, estratégias de estudo e critérios de avaliação específicos para cada um.

O processo de Recuperação das Aprendizagens realizado pelo Professor de Apoio Pedagógico na rede municipal de ensino de São Paulo é fundamental para assegurar que todos os alunos tenham não apenas acesso, mas também o direito de desenvolver suas habilidades Matemáticas, em um ambiente oportunizador de uma educação de qualidade, independentemente das suas necessidades e/ou características individuais. Através de estratégias diferenciadas, materiais adaptados e um acompanhamento personalizado, é viável promover o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos os alunos, contribuindo para um aprendizado significativo e inclusivo.

Em síntese, a atuação dos professores de Projeto de Apoio Pedagógico

(PAP) na rede municipal de ensino de São Paulo desempenha um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva e equitativa, especialmente no contexto do ensino da Matemática. Para garantir o sucesso desse programa e o desenvolvimento sólido dos conhecimentos matemáticos dos alunos, é essencial que os professores estejam comprometidos com a busca contínua por novas estratégias e ferramentas pedagógicas, além de estarem em constante formação e atualização.

A adaptação do currículo, a valorização da diversidade e a avaliação constante das práticas pedagógicas são elementos-chave que devem ser garantidos pela Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Ensino. Esses aspectos não apenas embasam a eficiência do Programa de Apoio Pedagógico e do Programa de Recuperação das Aprendizagens, mas também asseguram um ambiente de aprendizado propício ao desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos os alunos.

Além disso, a relação próxima e única entre os professores de apoio pedagógico e os alunos é essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. O suporte individualizado, adaptado às necessidades e características de cada aluno, é fundamental para promover um aprendizado significativo e inclusivo.

Portanto, o compromisso contínuo com a excelência pedagógica, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos é imprescindível para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades matemáticas em um ambiente educacional que valorize suas diferenças e necessidades individuais. Assim, o Projeto de Apoio Pedagógico desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COHEN, E.G.; LOTAN, R.A. **Planejando o Trabalho em Grupo**: Estratégias para Salas de Aula Heterogêneas. São Paulo: Penso Editora, 2017.

JONES, P.B.; BEHNISCH, G. **School Architecture**. Basel: Birkhauser, 2000.

STIGLER, J.; HIEBERT, J. **The teaching gap**: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. New York: The Free Press, 1999.



ABORDAGENS DIRECIONADAS AO DESENVOLVIMENTO DE EDUCADORES

LUCIMARA DOS SANTOS DE BARROS¹

RESUMO

Pode-se afirmar que a instrução inicial tem múltiplas interpretações, ao ponto de ser viável a elaboração de um livro dedicado a elas. No entanto, destacaremos aqui que o princípio fundamental da instrução inicial é o início do aprendizado de um indivíduo, isto é, a instrução inicial envolve a aprendizagem do alfabeto e sua aplicação como código de comunicação, apresentando um conceito teórico sobre o tema defendido. Logo, a instrução inicial é um procedimento de inserção do aluno na sociedade, pois é por meio da instrução inicial que a criança ou adulto começa a compreender as palavras do ambiente que os rodeia. Uma criança passa a fazer parte de um ambiente educacional alfabetizado ou letrado e, conseqüentemente, torna-se instruída. Dessa forma, considerando os resultados obtidos nesta pesquisa e considerando as perspectivas de diferentes autores sobre letramento e instrução inicial, é possível atribuir significado à instrução inicial para a criança e, no caso do educador, ao seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação; Alfabetizador; Educação; Linguagens verbais; Letramento.

INTRODUÇÃO

Desenvolver educadores é uma tarefa complexa e fundamental para a melhoria contínua do sistema educacional e, por conseguinte, para o progresso da sociedade como um todo. As abordagens direcionadas ao desenvolvimento de educadores têm sido objeto de atenção e estudo em diversos contextos educacionais ao redor do mundo.

Essas abordagens compreendem um conjunto diversificado de estratégias, programas e iniciativas voltadas para capacitar professores, orientadores e demais profissionais da educação, visando aprimorar suas habilidades, conhecimentos e competências.

Uma das abordagens mais relevantes é a formação inicial de professores, que

ocorre nos cursos de licenciatura e pedagogia. Nesses programas, os futuros educadores têm a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos, desenvolver habilidades práticas e refletir sobre sua futura prática docente. A formação inicial é essencial para preparar os professores para os desafios e demandas do ambiente escolar contemporâneo.

Além da formação inicial, as abordagens voltadas ao desenvolvimento de educadores incluem programas de formação continuada, que visam atualizar e aprimorar os conhecimentos e práticas dos profissionais que já estão atuando na educação. Esses programas podem abranger uma variedade de temas, desde metodologias de ensino até questões

¹ Professora de Educação Infantil firmada pela Universidade Cruzeiro do Sul. Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul). Pós-graduação Lato sensu em Gestão escolar pela Faculdade das Aldeias de Carapicuíba (Falc). Professora de ensino fundamental e Médio na rede estadual de Ensino e professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo. (PMSP).

relacionadas à gestão escolar e inclusão educacional.

Outra abordagem importante é o mentoring ou tutoria, que consiste em proporcionar apoio e orientação individualizada a professores em início de carreira. Através do mentoring, os novos educadores têm a oportunidade de receber feedback construtivo, compartilhar experiências e desenvolver suas habilidades pedagógicas com base na orientação de professores mais experientes.

As abordagens direcionadas ao desenvolvimento de educadores também podem envolver a participação em cursos, workshops, seminários e outras atividades de formação profissional. Essas oportunidades permitem que os educadores se atualizem em relação às novas tendências educacionais, tecnologias educacionais emergentes e melhores práticas de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que as abordagens direcionadas ao desenvolvimento de educadores devem ser contextualizadas e adaptadas às necessidades específicas de cada contexto educacional. Não existe uma abordagem única ou universal que seja adequada para todos os educadores em todas as situações. Portanto, é fundamental que os programas de desenvolvimento de educadores sejam flexíveis, dinâmicos e sensíveis às demandas e realidades locais.

Além disso, as abordagens direcionadas ao desenvolvimento de educadores devem ser baseadas em evidências e pesquisa científica, garantindo que as práticas promovidas sejam eficazes e alinhadas com os objetivos de melhoria da qualidade da educação.

Em suma, as abordagens direcionadas ao desenvolvimento de educadores desempenham um papel crucial na promoção da excelência educacional e no

fortalecimento do sistema educacional como um todo. Ao investir no desenvolvimento profissional dos educadores, estamos investindo no futuro das gerações vindouras e na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e próspera.

O conceito de integração social no processo de aprendizagem da linguagem desafia a abordagem convencional de transferência de conhecimento, na qual regras e ideias são simplesmente apresentadas para memorização, visando apenas a testes e avaliações. Na jornada da criança, uma variedade de experiências de interação com informações surge de linguagens tanto verbais quanto não verbais.

Ao considerar a linguagem em suas nuances dialéticas, instigando o aluno a participar ativamente das práticas de leitura, escrita, expressão oral e audição, abre-se espaço para compreensão e interpretação do seu uso em diferentes contextos nos quais ele se envolve. Isso promove um senso de pertencimento, permitindo que o aluno se relacione de forma autônoma com outras formas comunicativas presentes no mundo.

Nesse contexto, este artigo busca se articular e dialogar com autores que compartilham dessa perspectiva, explorando em suas obras as respostas para os questionamentos frequentes sobre a aprendizagem da linguagem através da alfabetização e das práticas de letramento nas esferas sociais.

EDUCAÇÃO DO EDUCADOR EM ALFABETIZAÇÃO

O processo de capacitação do professor envolve etapas institucionalizadas que englobam tanto a formação inicial quanto a contínua. Nos últimos tempos, o desenvolvimento profissional dos educadores tem sido objeto de discussões teóricas sobre a qualidade do ensino.

O processo de alfabetização é um caminho extenso e atualmente segue um ciclo de três anos para sua consolidação. O governo, em parceria com as escolas municipais e estaduais, oferece cursos de alfabetização para os professores dos 1º, 2º e 3º anos, como parte do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenado pelas respectivas secretarias de educação. Nesse contexto, os professores assumem a responsabilidade de garantir que todos os alunos dessas séries adquiram pleno domínio da alfabetização antes de avançarem para as séries subsequentes.

O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em colaboração com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), disponibiliza gratuitamente materiais didáticos para os professores das classes de alfabetização. A expectativa é de que todos os alunos, aos 8 anos de idade, estejam aptos a ler e escrever, pois aqueles que não atingem esse marco enfrentam desafios significativos em seu percurso educacional.

Conforme apontado por Soares, a formação do professor é um elemento fundamental neste processo:

Tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que leve, a saber, operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização, em elaboração e uso adequadas de materiais didáticos, e, sobretudo, que leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2006, p. 24).

É um grande desafio ministrar aulas para turmas de alfabetização, porém, um educador habilidoso sempre identifica a melhor abordagem para instruir seus alunos. O professor que busca educação continuada e se mantém atualizado, sem dúvida, alcança

êxito em sua função como instrutor na alfabetização.

É de suma importância que o educador crie um ambiente que propicie uma variedade de contextos favoráveis à alfabetização e ao letramento dos estudantes, incluindo a exploração de livros e narrativas. Desde os primeiros contatos com os alunos, o professor deve ter uma compreensão clara das expectativas e, a partir daí, colaborar com eles com persistência e serenidade, pois, como mencionado por Cagliari: "a aprendizagem não está restrita a um momento específico" (CAGLIARI, 1999, p.110).

Para que ocorra uma nova abordagem da alfabetização, é imprescindível uma revisão na formação dos professores. Portanto, é essencial adaptar a formação dos educadores às suas necessidades, tanto em termos teóricos quanto práticos. É crucial partir do conhecimento e das reflexões prévias dos professores para apoiá-los na construção de novas competências e na adoção de novas metodologias. Conforme afirmado por Ferreira (2003, p.28):

Alfabetização não é um estado, mas um processo. Ele tem início muito cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos mais facilidade para ler determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas e a chegada da tecnologia.

É observado um crescente desinteresse por parte dos educadores, os quais, ao invés de incentivar, podem, na verdade, suprimir a curiosidade e a disposição das crianças. É crucial que os professores estejam conscientes ao selecionar o método de alfabetização a ser utilizado.

O educador deve constantemente buscar aprimoramento na área da alfabetização, dado o papel crucial do

alfabetizador na trajetória escolar de um aluno, pois essa etapa constitui a base fundamental da aprendizagem e perdurará ao longo de toda a vida do indivíduo. Uma alfabetização eficaz resulta em habilidades sólidas de leitura e escrita; por outro lado, é evidente que alunos cuja alfabetização foi deficiente enfrentam sérias dificuldades com a escrita e, geralmente, apresentam baixo desempenho na leitura. Portanto, é imprescindível que o professor alfabetizador esteja qualificado para desempenhar um papel eficaz e não prejudicar seus alunos, evitando que se tornem analfabetos funcionais.

A prática de alfabetização deve conferir significado às linguagens, promovendo, na sala de aula, a interação com os materiais culturais (rótulos, propagandas, identificação, etc.). Ao interagir com esses materiais, a criança compreende a importância da escrita e da leitura nas relações interpessoais.

A criação de um ambiente enriquecido com materiais escritos, nos quais a criança possa se engajar em atividades contextualizadas e relevantes, conduz ao processo de aprendizagem. É essencial direcionar os indivíduos ao letramento, conforme destacado por Silva e Pelandrè (2006, p.48).

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A prática reflexiva na formação de professores desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional e na melhoria contínua da prática pedagógica. Este processo envolve a análise crítica e a avaliação cuidadosa das próprias experiências, crenças e valores como educador. Ao refletir sobre suas ações e decisões em sala de aula, os professores têm a oportunidade de identificar pontos fortes e áreas de melhoria, além de desenvolver uma compreensão mais

profunda do impacto de suas práticas no aprendizado dos alunos.

Uma das principais vantagens da prática reflexiva é sua capacidade de promover o crescimento profissional sustentável. Ao se engajar regularmente na reflexão sobre sua prática, os professores podem identificar estratégias eficazes e ajustar abordagens que não estão alcançando os resultados desejados. Isso os capacita a adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos e às demandas em constante mudança do ambiente educacional.

Além disso, a prática reflexiva ajuda os professores a desenvolver uma abordagem mais crítica e analítica em relação ao seu trabalho. Eles são incentivados a questionar pressupostos, explorar novas ideias e considerar diferentes perspectivas, o que pode levar a uma maior inovação e criatividade na sala de aula. Ao desafiar suas próprias crenças e preconceitos, os professores podem se tornar mais abertos a novas maneiras de ensinar e aprender.

A prática reflexiva na formação de professores é de suma importância para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino. Esse processo envolve a análise crítica das experiências vivenciadas em sala de aula, a identificação de desafios e a busca por soluções inovadoras. Ao refletir sobre suas práticas pedagógicas, os professores podem aprimorar suas habilidades, promover mudanças positivas no processo de ensino-aprendizagem e se tornar educadores mais eficazes e conscientes. A prática reflexiva também contribui para o desenvolvimento da autonomia profissional, estimulando a busca por conhecimento, a adaptação às diferentes realidades educacionais e o engajamento em processos de aprendizagem contínua.

Outro benefício significativo da prática reflexiva é sua contribuição para a construção de uma comunidade profissional colaborativa. Quando os professores compartilham suas reflexões e experiências uns com os outros, eles criam oportunidades para o diálogo construtivo e a troca de ideias. Isso pode levar a uma cultura escolar mais inclusiva e solidária, onde os educadores se apoiam mutuamente no desenvolvimento profissional e na resolução de desafios comuns.

A prática reflexiva na formação de professores é fundamental para promover o desenvolvimento profissional e aprimorar a qualidade do ensino. Ela envolve a análise crítica das experiências vividas em sala de aula, a identificação de desafios e a busca por soluções inovadoras. Através da reflexão, os professores podem aprimorar suas habilidades pedagógicas, compreender melhor as necessidades dos alunos e adaptar suas práticas de ensino de forma mais eficaz. Isso contribui para um ensino mais significativo e para a promoção do sucesso acadêmico e socioemocional dos estudantes.

Além disso, a prática reflexiva pode ajudar os professores a fortalecer sua autoconfiança e autoeficácia. Ao reconhecerem suas realizações e superarem desafios através da reflexão e da ação deliberada, os professores desenvolvem uma sensação de competência e eficácia em sua capacidade de impactar positivamente o aprendizado dos alunos. Isso pode levar a um aumento da satisfação no trabalho e ao crescimento pessoal e profissional contínuo.

No entanto, é importante reconhecer que a prática reflexiva não é um processo simples ou linear. Requer tempo, compromisso e autodisciplina por parte dos professores, além de um ambiente de apoio que valorize a reflexão e o aprendizado contínuo. Os líderes educacionais desempenham um papel crucial ao fornecer recursos e incentivos para promover uma

cultura de reflexão e desenvolvimento profissional em suas escolas e comunidades.

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A prática reflexiva é uma ferramenta poderosa na formação de professores, permitindo que eles cresçam, aprendam e se desenvolvam ao longo de suas carreiras. Ao cultivar uma abordagem reflexiva à prática pedagógica, os professores estão melhor posicionados para enfrentar os desafios complexos da educação contemporânea e promover o sucesso acadêmico e o bem-estar de todos os alunos.

As metodologias ativas na formação de professores representam uma abordagem dinâmica e engajadora para o desenvolvimento profissional, centrada no envolvimento ativo dos educadores em seu próprio aprendizado. Essas metodologias se afastam do modelo tradicional de ensino baseado na transmissão de conhecimento e, em vez disso, priorizam a construção ativa do conhecimento por meio da participação ativa, da colaboração e da resolução de problemas.

Um dos principais princípios das metodologias ativas é a aprendizagem centrada no aluno, onde os professores são incentivados a desempenhar o papel de facilitadores do aprendizado, em vez de meros transmissores de informações. Isso implica em criar ambientes de aprendizagem que promovam a autonomia, a investigação e a descoberta por parte dos professores em formação.

Entre as metodologias ativas mais comuns na formação de professores estão a aprendizagem baseada em problemas (PBL), a aprendizagem baseada em projetos (PBL), a sala de aula invertida, a aprendizagem cooperativa e o uso de tecnologias educacionais. Essas abordagens visam engajar os professores em atividades práticas, desafiadoras e contextualizadas, que os levam a aplicar o conhecimento teórico em situações do mundo real.

A aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, envolve a apresentação aos professores de casos ou situações autênticas que exigem análise crítica, pesquisa e resolução de problemas colaborativa. Isso os coloca no papel de solucionadores de problemas, permitindo-lhes desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe.

Da mesma forma, a aprendizagem baseada em projetos incentiva os professores em formação a trabalhar em projetos de longo prazo, nos quais eles devem investigar um tópico específico, desenvolver soluções criativas e apresentar seus resultados de maneira significativa. Isso promove a aprendizagem autônoma, a criatividade e a aplicação prática do conhecimento.

A sala de aula invertida, por sua vez, envolve a inversão da tradicional sequência de instrução, onde os professores consomem o conteúdo fora da sala de aula, geralmente por meio de vídeos ou leituras, e usam o tempo em sala de aula para atividades interativas, discussões e aplicação do conhecimento.

A aprendizagem cooperativa, por sua vez, enfatiza a colaboração entre os professores em formação, onde eles trabalham em grupos para alcançar objetivos comuns, compartilhando conhecimento, experiências e recursos. Isso promove habilidades sociais, trabalho em equipe e responsabilidade mútua.

Finalmente, o uso de tecnologias educacionais, como plataformas de aprendizagem online, simulações virtuais e ferramentas de colaboração digital, oferece aos professores em formação oportunidades para explorar novas abordagens pedagógicas e recursos de ensino, bem como desenvolver competências digitais essenciais para a educação contemporânea.

As metodologias ativas na formação de professores representam uma

abordagem inovadora e eficaz para o desenvolvimento profissional, que capacita os educadores a se tornarem aprendizes ativos, críticos e criativos, preparando-os para enfrentar os desafios complexos do ensino contemporâneo e promover o sucesso de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seleção do método de ensino da leitura e escrita deve considerar que cada criança possui seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem. Portanto, o modo como um professor aborda o ensino para uma criança pode necessitar de adaptações para outra, pois um método pode ser eficaz para alfabetizar uma criança, mas não necessariamente ser o mais adequado para outra. Em resumo, a escolha dos métodos é tão crucial quanto outros aspectos desse processo desafiador, que envolve encontrar soluções para as dificuldades enfrentadas por nossas crianças ao aprender a ler e escrever, assim como pelos professores ao ensiná-las. Esta busca por soluções deve ir além das salas de aula tradicionais e proporcionar novas oportunidades aos alunos, sendo responsabilidade da escola criar uma abordagem educacional inovadora, promovendo a troca de conhecimentos e priorizando a comunicação por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed, 11ª reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORREA, D.A.; SALCH, B.O. **Práticas de Letramento**: Leitura, escrita e discurso. 1. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- FERREIRA, E. Alfabetização e cultura escrita, Entrevista concedida à Denise Pellegrini In **Nova Escola** – A revista do Professor. São Paulo, Abril, maio/2003.
- MACIEL, F. I. P. **Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização?** Guia da alfabetização. São Paulo: segmento, 2010.
- MARZOLA, N. Alfabetização: O discurso dos métodos. In: LAMPERT, Ernâni (org.). **O ensino sob olhar dos educadores**. Pelotas: seiva 2003, p.209-220.
- SILVA, N.P.; PELANDRÉ, N.L.(org). **Vozes do cotidiano escolar**: registro dde professores de 1ª série- rede pública estadual- alfabetização e letramento. Florianópolis; 2006.



DESPERTANDO O INTERESSE DAS CRIANÇAS PELOS CONTOS DE FADAS

MARCELA RODRIGUES PIMENTEL¹

RESUMO

O professor da Educação Infantil deve direcionar diferentes propostas e atividades junto às crianças para o seu desenvolvimento, e dentre elas pode introduzir a literatura dentro desta rotina, uma vez que esta é uma ferramenta importante para despertar a atenção para a leitura, contribuindo posteriormente, dentre outras questões para facilitar a alfabetização. O ambiente escolar torna-se lugar ideal para desenvolver essas competências, observando que o hábito de ler apresenta caráter multidisciplinar e está relacionado à expressão e manifestação que contribuem para aprender sobre comunicação. Desta forma, o objetivo geral do presente artigo é refletir sobre o uso da literatura infantil durante a Educação Infantil; e como objetivos específicos, considerar o trabalho com os contos de fadas como ferramenta pedagógica que pode contribuir para desenvolver o interesse pela leitura. Os resultados encontrados indicaram que desenvolver a leitura desde cedo junto às crianças, contribui para a competência leitora, além de oportunizar para as que não tiveram ou não têm acesso a livros em casa, possam também criar o gosto e prazer em ouvir e ler histórias posteriormente.

Palavras-chave: Competência leitora; Literatura Infantil; Lúdico.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil aparece nos livros durante a ascensão burguesa na Europa. As histórias eram repletas de questões morais e pedagógicas, de forma a doutrinar e direcionar as atitudes das crianças com o que a sociedade esperava delas na época.

Atualmente se faz necessário discutir a respeito da literatura infantil com o uso dos gêneros textuais, sobre os contos de fadas como instrumento fundamental na formação de futuros leitores.

Os contos trabalhados em especial na Educação Infantil pelo fato de que eles

auxiliam no desenvolvimento das crianças, além de incentivar o gosto e o hábito de ler posteriormente, na Educação Básica.

Este tipo de gênero estimula a imaginação e a razão, dentre outras questões, possibilitando que a criança entre em contato inclusive com conflitos parecidos com os que ela traz consigo e observando soluções possíveis. Fadas, rainhas, príncipes, monstros e bruxas apavorantes, trazem a distinção entre bem e mal, chamando sua atenção.

Como problemática, tem-se que nem sempre o professor desta etapa escolar consegue direcionar a leitura de uma forma

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Bagozzi em Curitiba. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

mais aprofundada a fim de desenvolver diferentes habilidades.

Assim, o objetivo geral do presente artigo é discutir sobre a literatura infantil durante esta etapa escolar; e como objetivos específicos, discutir sobre o uso de diferentes gêneros, destacando-se os contos de fadas na capacitação de futuros leitores. A pesquisa pode ser considerada como qualitativa, com base em revisão de literatura relacionada ao tema.

INICIANDO O CONTATO COM A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, as diferenças sociais são tantas que o contato inicial que se tem com os livros e histórias pode ocorrer apenas no momento em que a criança começa a frequentar o ambiente escolar. As crianças escutam a história e costumam fazer relações com os acontecimentos ao seu redor. O aprendizado da linguagem faz parte do processo, sendo as palavras e símbolos representativos do mundo real, já vivenciadas na imaginação (HUIZINGA, 1988).

Koch e Elias (2009), discute que o desenvolvimento da sociedade tem ocorrido através de uma competência chamada metagenérica, relacionada a gêneros e textos, segundo a sua caracterização e função. Desta forma, são construídos modelos de acordo com o conteúdo e o estilo esperado. Na Educação, quando essa competência é bem trabalhada, o educando começa a compreender melhor os gêneros textuais, contribuindo para a sua aquisição da escrita e a ampliação do seu vocabulário.

Pensando na Educação Infantil, algo muito utilizado em sala de aula é a literatura infantil, tão importante para o desenvolvimento das crianças. Assim, o docente tem a possibilidade de desenvolver diferentes competências e habilidades junto às crianças.

Sobre a competência leitora, a criança começa a ter contato com um mundo de

letras e símbolos que vão se complementando. Desta forma, o professor pode aproveitar essa questão e utilizar juntamente o lúdico, para que as crianças possam participar, aprender e brincar, tudo ao mesmo tempo, incluindo a utilização do vocabulário cotidiano (MARAFIGO, 2012).

O mesmo autor, Marafigo (2012), ainda relata que é preciso estimular para desenvolver interesse pelo conteúdo do livro para treinar a linguagem. O estímulo precoce é fundamental, levando a folhearem as páginas, despertando o interesse pela leitura e praticando durante os encontros uma rotina preestabelecida.

Na escola, as diferentes visões de mundo e a convivência com diferentes pessoas e crianças começa a aumentar sua bagagem cultural. Assim, o professor precisa oportunizar atividades diferenciadas que envolvam a leitura de histórias a fim de ampliar o repertório cultural nesta etapa escolar.

Os professores sabem o quão é importante desenvolver a capacidade leitora junto às crianças, havendo a necessidade de refletir sobre como realizar intervenções, mediando as relações entre a leitura e a vida da criança (BASTOS, 2015).

Os contos de fadas auxiliam nesse momento, pois, apesar de muitos textos usarem a imaginação, estes apresentam maior capacidade de desenvolver diferentes habilidades na criança.

Bastos (2015), relata que utilizar a leitura como ferramenta, contribui para propiciar compreender diversas questões, como:

Os livros infantis devem atender às necessidades fundamentais da infância. Assim é importante que os assuntos escolhidos correspondam ao mundo da criança e ao seu interesse; facilitem progressivamente suas descobertas e sua entrada social e cultural no mundo dos adultos... (GÓES, 1991, p. 23).

É importante lidar com situações cotidianas ou diversas, usando inclusive o imaginário. Os contos de fadas em especial são gêneros muito importantes, pois, trazem experiências diversificadas, enriquecendo as experiências pessoais:

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

Os contos de fada também carregam experiências pessoais que são necessárias para desenvolver a criança. Estabelecer espaços para a leitura contribuem para desenvolver valores e contribuam com o desenvolvimento do raciocínio (PAÇO, 2009).

Coelho (2000), relata que o professor deve ser um cidadão leitor, incentivando-as para os momentos de leitura, criando uma rotina, oportunizando que as mesmas participem e que se identifiquem com momentos da história.

A literatura infantil transforma o pensamento das crianças, desta forma, o professor deve sempre se atualizar e acompanhar a literatura; a realidade social; e como docente competente. Só assim, ele conseguirá atingir os objetivos de aprendizagem com essas crianças (MARAFIGO, 2012, s/p.).

Os livros infantis devem atender às necessidades desta faixa etária. Para isso, o professor deve escolher histórias que tenham a ver com o mundo que a cerca, a fim de facilitar descobertas e a entrada no mundo cultural e social dos adultos (GÓES, 1991).

A Educação Infantil é um dos momentos que mais contribuem para o desenvolvimento, trazendo com a leitura, o despertar e o encanto, buscando em seu interior compreender o que está sendo

contado, interagindo com o conto (BASTOS, 2015).

Ou seja:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 1995, pág. 16).

Com os contos de fadas é possível incentivar a leitura, preparando-o para a vida, pois, os contos ensinam a como agir em diferentes situações implicitamente. Para despertar maior interesse nas crianças, o professor deve trazer os contos para a realidade da criança questionando a moral da história para ver se eles compreenderam o que o conto diz (PAÇO, 2009).

Os contos ajudam a criança a descobrir sua identidade, deixando claro que a paz e a felicidade estão intimamente relacionadas às escolhas ao longo da vida (BETTELHEIM, 2002).

Desta forma:

Uma maneira de despertar os interesses da criança é partir da sua realidade e das suas necessidades pessoais. A leitura vista com um valor em si mesma como "um desafio em direção a uma experiência pessoal mais rica" pode ser um instrumento extremamente rico. A criança confronta com sua realidade com a realidade dos livros, ela pode interferir nos fatos descritos e assumir seu papel como sujeito da história, em comunhão com seus semelhantes (PAÇO, 2009, p. 25).

É necessário incorporar e acreditar na história que se está contando, combinando o real e o imaginário. Pode-se usar várias possibilidades interessantes para trabalhar: "que cada um encontre um jeito gostoso de ficar: sentado, deitado, enrodilhado, não importa como... cada um a seu gosto... E depois, quando todos estiverem acomodados, aí começar "Era uma vez..." (ABROMOVICH, 1995, p. 22).

O professor pode usar recursos diferenciados que se conectem, como

fantoches e músicas, que transformam a história ainda mais. A entonação de voz também é importante, devendo ser adaptada aos personagens em específico. Inclusive, quando se dramatiza as histórias com fantoches, máscaras, dentre outros materiais, a leitura se torna ainda mais estimulante.

Assim, o professor consegue não só desenvolver o prazer pela leitura, mas, incentivar o hábito da leitura futuramente, incentivando também junto às famílias. É importante que ele busque por livros que ensinem a criança ludicamente, proporcionando uma rotina com essas histórias.

Pode-se dizer também que a leitura de contos de fadas também ajuda a trabalhar as dificuldades internas da criança, pois, muitas vezes elas se identificam com os personagens:

Os contos de fadas são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande obra de arte, o significado mais profundo do conto de fada será diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fada, dependendo de seus interesses e necessidades do momento (BETTELHEIM, 2002, p.20).

SOBRE OS CONTOS DE FADAS

A literatura infantil surgiu com a ascensão da burguesia, na Europa, no sentido de direcionar as atitudes das crianças, segundo o que a sociedade esperava deles nesta época.

Schneider e Torossian (2009), relatam que a obra "Contos da Mamã Gansa", recebeu o nome de "Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades" de Perrault, foi publicada no ano de 1717 e trás em suas páginas, contos conhecidos pela nossa sociedade como A Bela Adormecida no Bosque, O Gato de

Botas, Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar, entre outras histórias.

No Brasil, a chegada da literatura aconteceu no século XIX, bem mais tarde, quando comparado ao desenvolvimento na Europa. Começaram a surgir autores brasileiros que escreviam livros infantis, embora boa parte deles fosse proveniente da adaptação e tradução. A escola em especial funcionava como ambiente integrador como: "a destinatária prevista para estes livros, que nela circulam como leitura subsidiária ou como prêmio para os melhores alunos" (ZILBERMAN e LAJOLO, 1993, p.19).

Os Contos de Fadas que existem na atualidade surgiram na França no reinado de Luís XIV através de Charles Perrault, inicialmente voltados para o público adulto compostos por personagens como reis, rainhas, fadas, gênios, anões, objetos mágicos, entre outros.

No começo do século XX, autores como Olavo Bilac, dentre outros, começaram a escrever obras baseadas na crença de que a literatura servia como instrumento de ensino das competências leitora e escritora.

Desta forma, iniciou-se a produção de livros infantis aqui no Brasil, marcada desde o início por intenções morais da sociedade:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmoniza com sua ansiedade e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 1996, p.13).

O desenvolvimento das habilidades leitora e escritora são muito importantes,

uma vez que para se conviver em sociedade é necessário compreender não só o que se diz, mas, o que se lê também. A criança entra pela primeira vez no mundo da leitura pela audição, quando alguém lhe conta histórias, fazendo com que a criança aprenda também quando vê televisão, que nada mais é que um modo de leitura falada.

O hábito de ler possibilita que ela cresça, se expresse bem, raciocine e questione. Assim, o papel do professor é de mediar esse processo, trabalhando com os diferentes gêneros, envolvendo a criança nas mais variadas diferentes histórias e gêneros literários, pois ao ouvir uma história facilitando a sua permanência e desenvolvimento na escola, e consequentemente na vida:

Os contos infantis, apesar de apresentarem características fantásticas, mostram comportamentos humanos, situações reais dentro de um irrealismo estético-recreativo – as fadas têm qualidades humanas e os animais se expressam por meio de palavras. As fadas simbolizam a beleza, cultivam emoções positivas, são otimistas e voltadas para o bem-estar de todos os seres vivos. Análises do mundo fabuloso podem ser ricas para as brincadeiras, incluindo vários conceitos como bem e mal, o certo e o errado, a justiça, a felicidade, entre outros abordados pelos livros (VASCONCELLOS, 2008, p. 13).

A leitura pode ajudar a expor as emoções durante a infância, como alegria, medo, dúvida, vontade, dentre outros, tendo a oportunidade de vivenciar no imaginário o que se passa na história, aprendendo com as vivências situações da vida real.

O conto ideal é aquele que não apresenta ilustrações, pois elas acabam ilustrando aquilo que de fato a criança deve imaginar em seu pensamento. Por isso, é importante utilizar estratégias diferenciadas nesta etapa escolar.

Assim, a literatura infantil possibilita diferentes práticas e atividades em grupo para que adquirirem prazer ao ouvir histórias, facilitando o trabalho do professor

da alfabetização mais à frente, pois, a criança já terá um repertório e um vocabulário devido aos gêneros literários compreendidos na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo traz uma reflexão sobre a importância dos gêneros literários, na Educação Infantil para formar futuros leitores e incentivar já na infância o gosto pela leitura, para a aprendizagem, a pensar em soluções para os conflitos, o que está muito marcado e presente nos contos de fadas.

Por isso, o processo pode ser facilitado pelos contos de fadas. Esse tipo de texto contextualiza e problematiza diferentes situações cotidianas, além de estabelecer relações interpessoais, como é o caso dos conflitos centrais que no decorrer da história acabam se solucionando.

Definir os contos de fadas como gêneros literários envolve os mais variados significados, podendo ser explorados em seus mais variados aspectos, trazendo personagens marcantes e diferentes, além de sugerir soluções para lidar com problemas psicológicos. Apesar de claros, contribuem para compreender a complexidade do pensamento infantil, estimulando as crianças a leitura e a imaginação, envolvendo-as no mundo da magia, sem se sentirem inferiores em relação à história ou a alguém.

A utilização dos contos amplia o repertório e o vocabulário infantil, por conta dos enredos que retratam formas diferentes de ser, agir, viver e pensar. Desta forma, a escola deve continuar, ou se isso não acontece incentivar o hábito da leitura na família, introduzindo a literatura infantil na vida da criança desde cedo, trazendo bons resultados para o futuro, quanto ao desenvolvimento de leitores críticos que irão conceber a literatura como uma prática prazerosa.

Os contos de fadas desenvolvem o psicológico da criança, fazendo com que ela imagine, sonhe, pense e participe, lidando inclusive com os próprios conflitos. Neste caso, o professor precisa selecionar materiais e proporcionar experiências que estimulam, como o uso de fantoches, cenários, brinquedos, músicas, entre outros materiais, proporcionando pertencimento a história.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil** - Gostosuras e Bobices. 5ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BASTOS, G.M. **A importância dos contos de fadas na educação infantil**. Brasília: UnB. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2015.
- COELHO, N.N. **Literatura Infantil**. Teoria, Análise, Didática. São Paulo. Editora Moderna Ltda, 2000.
- GÓES, P.L. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- KOCH, I.V. e ELIAS, V.M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARAFIGO, E.C. **A importância da Literatura Infantil na formação de uma sociedade de leitores**. Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba. Artigo Científico apresentado ao curso de Pós-Graduação, 13 p., São Joaquim, 2012.
- PAÇO, G.M. de A. **O encantamento da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n0150sv>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- SCHNEIDER, R.E.F. e OROSSIAN, S.D. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 12, p. 132 – 148, 2009.
- VASCONCELLOS, L.A. **Brincando com histórias infantis**. 2. ed. Santo André: ESETec, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.
- ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira, história, autores e textos**. São Paulo: Global. 1993.



AS CONTAÇÕES DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO

MARIA APARECIDA ARMANDILHA NUNES¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo provocar pensamentos sobre a conexão entre o processo de ensino e aprendizado e a narração de contos. Os contos podem descrever tanto acontecimentos verídicos quanto imaginários, mas a origem do conto geralmente é algum evento simbólico. O conto como recurso pedagógico pode ser um instrumento muito eficaz para explorar diversas áreas e matérias. É bastante usual os educadores solicitarem aos seus estudantes que redijam contos baseados em suas vivências pessoais, sobre o que mais apreciam, sobre qual seria sua viagem predileta, mas neste caso ele vai além e discutirá a questão de como utilizar o conto para aprender ciências da natureza, por exemplo. O conto nos permite trabalhar de maneira interdisciplinar. Ensinar ciências da natureza significa apenas ensinar flora, fauna ou meios de transporte ou qualquer outro assunto de maneira exclusivamente teórica, mas essa tarefa pode variar de diversas formas. Ao mergulhar no enredo de uma narrativa, o leitor se imerge no conto, podendo personificar um personagem e experimentar suas emoções. Observa-se que quando a criança ou até mesmo o adulto lê ou ouve um conto vivencia experiências variadas e dá início à imaginação, fazendo uma interação entre o conto e sua vida real. A criança solicita que o conto seja narrado diversas vezes quando remete algum problema ou dificuldade na qual esteja enfrentando, sendo essencial que o narrador esteja atento aos pedidos que a criança faz e repetir quantas vezes forem necessárias, desta forma, estará trabalhando os aspectos emocionais e afetivos da criança. A metodologia utilizada para a elaboração desse artigo é por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando autores que descrevem a importância das contações de história.

Palavras-chave: Contos; Instrumento; Recurso pedagógico.

INTRODUÇÃO

Os contos de encantamento fazem referência a um processo de transmissão de sentimentos provocados por personagens que simbolizam momentos experimentados pela criança e até mesmo pelos adultos.

Ao ouvir um conto, a criança ou o adulto rememora eventos de sua vida que podem ter sido “significativos” em algum instante, por isso um psicopedagogo poderá colaborar no processo de reconhecimento de problemas que estão impactando seu

¹ Graduada em Pedagogia e Letras. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

lado emocional, podendo auxiliar para o processo de ensino e aprendizado.

É essencial que a criança, além de ouvir o conto, dialogue sobre o mesmo, sobre suas emoções, aproveitando as narrativas que esses estão lhe proporcionando, se tornando relevante e auxiliando a lidar com problemas que estão lhe causando algum distúrbio.

De acordo com Fromm (1962, p. 16):

A linguagem simbólica é uma língua em que as experiências íntimas, os sentimentos e os pensamentos são expressos como se fosse experiências sensoriais, fatos do mundo exterior. É uma linguagem cuja lógica difere da linguagem convencional que falamos de dia, uma lógica que as categorias dominantes não são o espaço e o tempo, mas sim a intensidade e a associação. É o único idioma universal jamais criado pela raça humana, o mesmo para todas as criaturas e para todo o curso da história.

A trajetória da educação infantil envolve a busca constante pelo aprimoramento da educação e o desafio de atender às demandas emergentes de cada geração, o que requer abordagens e procedimentos em sala de aula que mudam conceitualmente. Por meio da interação com a literatura infantil, as crianças aprendem descobertas, maravilhas, fantasias, e sem sair do seu universo. As histórias e contos infantis estão intimamente relacionados com o mundo ficcional dos itens das listas infantis, e os novos itens mostram diferentes aspectos do mundo circundante.

Os desafios educacionais incluem muitos aspectos e a escolha e a narração são aspectos muito importantes, pois estimulam a imaginação da criança, também enriquecem o acréscimo de brincadeiras, conversas e experiências dos alunos.

Contar histórias é abraçado por cientistas que desejam não apenas estabelecer uma conexão mais autêntica com os ouvintes, mas também compreender como o cérebro processa essa poderosa

forma de comunicação. Da mesma forma, concentra-se nas redes cerebrais envolvidas na narração de histórias, na escuta de histórias e histórias e vai além do âmbito da comunicação com os alunos.

Segundo psicólogos, uma das necessidades básicas das crianças é contar histórias; Essas histórias não tratam apenas de como lidar com situações difíceis, mas também estão intimamente relacionadas aos seus esforços cognitivos. As histórias enriquecem um mundo de fantasia e os ajudam a encontrar soluções para seus problemas. As histórias também ajudam as crianças a tornarem-se parte do seu ambiente social, destacando muitos elementos da história que estão muito distantes da realidade do mundo em que vivem, mas que ainda as ajudam muito, ultrapassando os limites da sua compreensão cognitiva. (COELHO, 2002).

A literatura infantil tem uma forte componente educativa e deve ser vista como uma verdadeira estratégia de elemento educativo que pode ser incorporada no currículo escolar. A experiência de aprendizagem em um ambiente escolar amigável leva a uma melhor saúde mental e ao sucesso acadêmico. Portanto, é muito importante tentar agregar valor humano por meio de grandes histórias, como histórias, de forma a manter um ritmo adequado para que os alunos possam aprender sobre o tema da história e diversas estratégias de comunicação.

De acordo com Bettelheim (2002, p. 74):

A criança "sente" qual dos contos de fadas é verdadeiro para sua situação interna no momento (com a qual é incapaz de lidar por conta própria) e também sente onde a história lhe fornece uma forma de poder enfrentar um problema difícil.

Percebe-se que o infante assimila os instantes de sua existência e anseia transmitir suas emoções através dos contos que ouve, sendo assim, a presença de um

psicopedagogo é extremamente crucial durante o processo de ensino e aprendizado. O conto é um recurso pedagógico que está acessível para qualquer educador.

Segundo Coelho, (2002 p. 12):

A história infantil mantém o mundo mágico que tem na criança há quem conte histórias para destacar mensagens, repassar conhecimento, fazer obedecer até fazer uma espécie de intimidação se não bagunçar, conto uma história. “se isso” “se aquilo” quando contrário que funciona

A contação de histórias é uma arte antiga, uma tradição que atravessa gerações e culturas. É uma ferramenta poderosa para o aprendizado infantil, pois desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Amarilha (1997, p. 53) afirma:

Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte ou leitor penetra no teatro, mas do lado do palco ele não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar um personagem, vestir sua máscara e viver suas emoções, seus dilemas. Dessa forma, ele se projeta no outro e por meio desse jogo de espelho, ganha autonomia e ensaia atitudes e esquemas práticos necessários à vida adulta.

As histórias permitem que as crianças explorem uma variedade de emoções em um ambiente seguro. Elas podem se identificar com os personagens e suas experiências, aprendendo a lidar com sentimentos como alegria, tristeza, medo e raiva. Isso contribui para o desenvolvimento da empatia e da inteligência emocional.

Nos últimos anos, o uso de histórias ou literatura tem se destacado, pois aprimora as habilidades de comunicação; é por isso que a narração de histórias auxilia os estudantes a utilizar informações e transmitir mensagens para outras pessoas. Portanto, a narração de histórias é um método de ensino caracterizado pela repetição da narrativa do conteúdo da história pelos alunos, utilizando diferentes estruturas de palavras com certas interações entre o contador e o ouvinte. A narração é

fundamental porque é um espaço para apreciar palavras claramente expressas, pois transforma os momentos divertidos da leitura em uma combinação de satisfação e aprendizado à medida que a história é contada; Da mesma forma, permite aos alunos adquirir novo vocabulário e momentos de descoberta.

Atualmente, em nível global, a leitura tem se tornado cada vez mais importante na educação, aprimorando as habilidades cognitivas, narrativas, de aprendizado do aluno, entre outras (UNESCO, 2016). Contar histórias é uma parte essencial do crescimento das crianças, pois permite que elas compreendam o mundo, desenvolvam a imaginação e sejam capazes de resolver conflitos (Rossi et al., 2016); No entanto, a história é uma das bases para o desenvolvimento intelectual e cognitivo de cada indivíduo, por isso, ao contar uma história, uma história ou uma história, o aluno consegue compreender as coisas com mais fluência, fazendo com que o cérebro funcione mais com segurança, estimula sua memória e seu desejo de se expressar.

Na América Latina, a Unicef (2020) sustenta que devido à pandemia, muitos jovens e crianças não desenvolveram o aspecto comunicativo e literário; visto que parte do interesse pela leitura ainda representa um desafio para o setor educacional. As histórias narrativas são uma das formas mais fáceis e eficazes de explicar situações complexas às crianças, devido à interpretação. Portanto, a leitura é uma das habilidades linguísticas que desempenha um papel importante hoje. Aqueles alunos que gostam de ler irão sem dúvida adquirir mais conhecimentos, caso contrário tendem a ficar menos motivados para o fazer.

Embora contar histórias ajude a gerar reflexões e a considerar a moral, é um processo que precisa ser enfatizado desde cedo, desta forma, constrói-se maior estimulação intelectual e cognitiva.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SEUS CAMINHOS

Simultaneamente, a narração de histórias se torna um instrumento de ensino eficiente na educação porque proporciona um contexto relevante, envolve os estudantes e torna o aprendizado agradável. Ao usar histórias e contos na educação, os alunos são incentivados a aprender e fornecem um contexto real para a compreensão de conceitos e processos, sendo assim uma maneira evidente de integrar as disciplinas necessárias ao desenvolvimento pessoal e à educação.

Os narradores usam histórias como objetos de dados para coleta, análise e crítica; Assim, as formas narrativas que utilizam essas formas de evidência de comunicação, aplicando os métodos, as posições analíticas e as interpretações que elas convidam, podem alcançar algo novo e diferente. (BUSATTO,2006)

A implementação de habilidades de vocabulário e narração são importantes para construir os componentes básicos do desenvolvimento linguístico subsequente e têm se mostrado preditores de alfabetização a longo prazo, melhorando e contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem.

Máximo-Esteves (1998, p.125) afirma que:

O prazer que a criança tem de ouvir e contar histórias são um claro indicador de que a fantasia e a imaginação são muito importantes para ela conhecer e compreender. Ora as histórias são o modo mais corrente de integrar a cognição e a imaginação, a Educação Ambiental e a fantasia.

A compreensão leitora é a capacidade de interpretar e analisar criticamente um texto com base em sua aparente estrutura e profundidade, mas torna-se um grande desafio para os professores, principalmente no ensino fundamental, onde os alunos devem ser capazes de identificar a intenção da comunicação do texto e demonstrar compreensão de leitura.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL. MEC, 2003)

Ao ler histórias, os alunos podem compreender melhor a intenção e o propósito daquilo que está explícita e implicitamente incluído no texto, além de avaliar a utilidade da informação e adaptá-la ao contexto da comunicação, o conteúdo fica evidente no dia a dia do aluno, vinculando assim a informação à situação cotidiana. Isso ajuda na sua compreensão, onde a necessidade óbvia é partir das tradições e criar um ambiente que apoie a leitura dos alunos, como base principal para analisar, interpretar e compreender histórias, bem como as suas capacidades de comunicação.

Tal como as famílias, as culturas e as comunidades partilham informações, valores, sentimentos, esperanças e crenças através da narração de histórias.

A NARRAÇÃO DE CONTOS E AS SENSIBILIDADES

Os contos de encantamento são relatados em território imaginário - um lugar mágico de possibilidade; um herói ou uma heroína ou, às vezes, os dois juntos enfrentam provações, terrores e desastres em um mundo que, embora tenha alguma semelhança com as condições comuns da existência humana, na maior parte diverge dela na maneira como funciona, levando os protagonistas - e nós, leitores ou ouvintes do conto - para outro lugar onde as maravilhas são comuns e os desejos realizados.

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 das 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 (BRASIL, 2009, p.15).

Os agentes que produzem milagres de esperança nos contos variam de um lugar para outro, à medida que surgem de sistemas de crenças locais que pertencem à tradição.

A tradição pode conter elementos imaginários, mas também vestígios da história: fadas e duendes, por um lado, beldames astutos e madrastas, por outro.

O conto é muitas vezes um conto imaginado: o rei Arthur inspirou romances que, por sua vez, carregam motivos de contos de encantamento e enredos - objetos encantados (espadas, espelhos, xícaras), testes e enigmas, perigos de monstros e florestas, viagens de sonho e um senso do outro mundo próximo à mão.

Portanto, quando ouve uma história, a criança penetra nela, explorando seus sentimentos e emoções, que podem estar afetando a sua vida de alguma forma.

As fábulas de encantamento existem há milênios, auxiliando na formação e no aprendizado dos infantes. Quais são as características que definem uma fábula de encantamento? Primeiro, é um relato breve, às vezes, menor que uma única folha, às vezes chegando a muito mais, mas o termo não se aplica mais, como antes, a um trabalho de romance.

Em segundo lugar, as fábulas de encantamento são relatos familiares, comprovadamente antigos porque foram transmitidos ao longo das gerações ou porque o ouvinte ou o leitor se impressiona com a semelhança de sua família com outra história; eles podem aparecer remendados e remendados, como um ajuste de foto com identificador.

A sabedoria acumulada do passado foi depositada neles - pelo menos, é o sentimento que uma fábula de encantamento irradia e a reivindicação que a forma fez desde as primeiras coleções. Estudiosos de fábulas de encantamento distinguem entre fábulas populares genuínas e fábulas literárias; as primeiras são habitualmente anônimas e indecorosas, as últimas assinadas e datadas, mas a história da transmissão das histórias mostra um envolvimento inextricável e fecundo. Mesmo quando todos os esforços eram feitos para manter os dois ramos separados, as fábulas de encantamento insistiam em se tornar literatura.

AS FÁBULAS E SEUS ENCANTAMENTOS

Um traço distintivo das fábulas de encantamento segue naturalmente da tradição oral e popular implícita: a mescla e reorganização de enredos e personagens conhecidos, mecanismos e representações. Eles podem estar associados a uma fábula de encantamento conhecida em particular - como Gato de Botas ou Cinderela -, mas as fábulas de encantamento são genericamente identificáveis, mesmo quando a identidade exata do conto em particular não é evidente. De acordo com Albino (2010, p. 4):

Embora a literatura infantil tenha surgido no século XVIII, foi somente no século XIX, que, relativizando, ainda que de maneira incipiente o flagrante pacto com as instituições envolvidas com a educação, ela define com a maior segurança os tipos de livros que mais agradam aos pequenos leitores, determinando suas principais linhas de ação: histórias fantásticas, de aventuras e que retratem o cotidiano infantil.

A contação de histórias também promove habilidades sociais. As crianças aprendem sobre diferentes culturas, tradições e pontos de vista, o que as ajuda a desenvolver uma atitude de respeito e compreensão para com os outros. Além disso, a contação de histórias em grupo incentiva a interação e a cooperação entre as crianças.

Segundo Cezzaretto, (1989, p 26):

Os Contos de fadas revelam os conflitos de cada um a forma de superá-los e recuperar a harmonia existencial. Assim a tão famosa dicotomia entre o bem e o mal, presta-se numa terapia, a uma análise mais contundente da personalidade, na qual se permite trabalhar com sentimentos inconscientes que revelam a verdadeira personalidade.

Logo, a literatura retrata momentos históricos e auxilia no processo de ensino e aprendizado, além de contribuir para os aspectos emocionais e afetivos. Isso é percebido por meio das fábulas de encantamento desde as eras mais remotas até os dias atuais. As fábulas de encantamento são sempre adequadas para o aprendizado dos infantes, para compreender os valores e a moral da nossa sociedade, além de começar a entender as próprias emoções e as dos outros, são muitas as histórias que trabalham a empatia, algo fundamental para o desenvolvimento das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas narrações de contos, os infantes começam a perceber que seus temores e dúvidas vão diminuindo conforme o educador as faz refletir sobre os mesmos, as suas relações sociais vão ficando com conflitos menores, devido a momentos de diálogo dos acordos da turma, como normas de convivência e respeito. O afeto vai surgindo por meio do respeito ao próximo, das atitudes altruístas e de carinho. Dessa forma, o infante vai notando que a amizade é uma conquista fundamental para seu cotidiano. As fábulas de encantamento auxiliam as crianças a lidarem com sentimentos de angústias e frustrações. Por meio deles as crianças começam a perceber que coisas ruins podem acontecer na vida de

uma pessoa e podem ser passageiros, pois sempre há uma pessoa boa, que para eles pode ser a fada, para auxiliar na resolução dos problemas, como a mãe, avó, tia ou mesmo a professora. As Histórias e os Contos guardam a estrutura de um sonho, com deslocamento e simbolização. Dessa forma, pode-se dizer que contar e ouvir histórias estimula a capacidade de sonhar e, sobretudo, o desejo de narrar os sonhos, indícios de uma vida imaginária mais intensa. Percebe-se que quando a criança ou até mesmo o adulto lê ou escuta uma história vivencia experiências diversas e dá início a imaginação, fazendo uma interlocução entre a história e sua vida real.

As histórias e os contos de fada contribuem com o processo ensino aprendizagem e na cultura brasileira existe uma influência muito grande. Por meio dos contos de fada pode-se observar problemas interiores dos indivíduos, fundamentalmente, das crianças e suas atuações em qualquer sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo, SP: Scipione, 2003.
- ALBINO, L. Duarte. **A literatura infantil no Brasil:** origem, tendências e ensino. Disponível em: www.littataru.com/literaturainfantil.pdf. Acesso em 20 abr.2024.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada.** Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro, Paz e Terra. Ed. 16. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, 2009.
- CEZARETTI, Maria Elisa. **Nem só de fantasias vivem os contos de fadas.** Família Cristã. São Paulo, p. 24-26, maio 1989.
- COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade.** São Paulo, 2002. Editora Ática.
- FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada:** Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.
- FROMM, Erich. **A linguagem esquecida:** Uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- MÁXIMO-ESTEVES, Lúcia. **Da Teoria a Prática:** educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história. Porto, Portugal: Porto Editora Ltd., 1998.





GESTÃO DIRETRIZES E COMPROMISSOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

MARIA DE FÁTIMA COSTA ROCHA¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar a carta de intenções de gestão de escola que atende crianças bem pequenas, com foco em assegurar os direitos de bebês e crianças, conforme as legislações que regulamentam instituições públicas e gratuitas. A pesquisa identificou a importância do trabalho em equipe e do diálogo contínuo entre todos os envolvidos na comunidade escolar, incluindo diretores, assistentes, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, famílias e crianças. Foi destacada a necessidade de parcerias com supervisão escolar, setores de apoio administrativo (e toda a rede de apoio à criança para assegurar a segurança e os direitos. A proposta a ser apresentada na carta de intenções visa estabelecer diretrizes claras para o planejamento, avaliação e execução das atividades que atende bebês e crianças de zero a seis anos de idade, promovendo uma gestão participativa e colaborativa. O trabalho contribui para o avanço da educação infantil ao oferecer um modelo de gestão focado na garantia de direitos e na qualidade do atendimento às crianças. Conclui-se que a gestão eficaz de uma instituição escolar requer um olhar atento e colaborativo de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Carta de Intenções; CEI; Direitos; Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática e participativa é uma premissa fundamental para o desenvolvimento eficaz das instituições educacionais, especialmente em escolas que atendem bebês e crianças em suas fases iniciais de desenvolvimento. Neste caso, a carta propõe um trabalho corresponsável com todos os profissionais que desempenham suas funções na instituição.

Este artigo tem como objetivo principal problematizar a carta de intenções para a gestão, focando em assegurar os direitos de bebês e crianças. A pesquisa foi

fundamentada nas legislações que regulamentam o funcionamento e atendimento das instituições públicas e gratuitas, visando fortalecer a parceria entre família e escola, os colegiados, a comissão de mediação de conflitos e a CIPA.

Os principais resultados da pesquisa identificaram a importância do trabalho em equipe e do diálogo contínuo entre diretores, assistentes, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, famílias e crianças, com destaque na necessidade de parcerias com supervisão

¹ Graduada em Pedagogia com pós graduação em Educação Especial. Atua como Diretora de Escola na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

escolar, setores da DRE, e toda a rede de apoio à criança para assegurar a segurança e os direitos dos bebês e crianças.

A proposta pedagógica da carta de intenções visa estabelecer diretrizes claras para o planejamento, avaliação e execução das atividades, promovendo uma gestão participativa e colaborativa, compreendendo que o trabalho planejado e de acordo com a realidade local contribui para o avanço da educação infantil, neste caso, apresentando um modelo de gestão focado na garantia de direitos e na qualidade do atendimento dispensado pelos profissionais aos bebês e crianças. Conclui-se que a gestão eficaz de uma instituição escolar requer um olhar atento e colaborativo de toda a comunidade escolar, considerando as temáticas voltadas ao cuidado com cada um e à segurança de todos.

O PORQUÊ DA CARTA DE INTENÇÃO DA GESTÃO

A carta inicialmente estabelece as intenções e diretrizes que guiarão o caminho educacional, podendo ser adaptadas, enriquecidas ou transformadas ao longo do percurso. Assim como planejar uma viagem, a Carta de Intenções oferece um roteiro inicial, expectativas e intenções, que podem ser ajustadas conforme as circunstâncias e aprendizados surgidos, valoriza a prática pedagógica cotidiana, muitas vezes não registrada formalmente, mas que influencia decisivamente as escolhas e direções tomadas. Nesta jornada educacional, os conhecimentos e experiências dos docentes, as manifestações e aprendizados das crianças e a intencionalidade pedagógica atuam como parceiros essenciais, caminhando juntos em direção aos próximos objetivos. (São Paulo, 2019).

Intencionar as ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo é uma ação necessária para a gestão escolar, pois é o momento que se retoma avaliações de

professores e funcionários, dos profissionais do quadro administrativo e anseios das famílias e das crianças, para traçar ações que possam assegurar as necessidades próprias de cada faixa etária e de acordo com Albuquerque(2024), considerar a individualidade de cada criança.

Conforme estabelecido pela Instrução Normativa SME Nº 02, datada de 6 de fevereiro de 2019, em seu parágrafo único, os registros diários da Unidade Escolar são formulados pelo educador com base na observação e interação com bebês e crianças, além de sua prática educativa. Esses registros são complementados por informações adquiridas em reuniões e atividades formativas organizadas pela equipe de gestão. É relevante destacar a opção de estabelecer comunicação com as famílias ou responsáveis através de agendas, redes sociais ou documentação educacional.

Portanto é necessário considerar os desafios de cada Unidade escolar em atender bebês e crianças. A exemplo, atender pequenos agrupamentos de duas turmas por sala física que é um desafio presente em algumas unidades da rede e intencionar ações de trabalho a serem desenvolvidas com afinco, exige estratégias conjuntas de forma a potencializar, habilidades e competências de cada um, com objetivo de assegurar o auxílio onde for necessário.

As parcerias e colaboração são soluções propostas pela carta de intenções, pois visa estabelecer o processo e a execução das atividades, promovendo uma gestão participativa e colaborativa.

Em referência a isso Mistreli e Cabral (2023) citam:

Ao contemplar a subjetividade promover um clima de aprendizagem construído coletivamente nas salas de aula, as ações educativas buscam que os valores institucionais sejam baseados com os valores da coletividade. Neste sentido é basal repensar o modelo para assegurar os que valores transmitidos “

sejam relevantes, significativos e estejam em consonância com as demandas da comunidade. "(Mistrelle e Cabral, p.40 2023).

A promoção da subjetividade e a construção de um clima de aprendizagem coletiva nas salas de referência são aspectos essenciais para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente significativa e transformadora. Conforme destacado por Mistrelle e Cabral (2023), é fundamental que os valores institucionais estejam alinhados com os valores da coletividade, refletindo as demandas, necessidades e aspirações da comunidade educativa.

Nesse contexto, requer uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade, promova o respeito mútuo, a empatia e a colaboração, e que reconheça e valorize as experiências, culturas e identidades das crianças.

Ao considerar a subjetividade na educação, reconhecemos a importância de compreender e respeitar as singularidades de cada um como explana Albuquerque (2024), as experiências, histórias de vida, interesses e habilidades, implicando em criar espaços inclusivos e acolhedores, onde os crianças e profissionais se sintam valorizados, ouvidos e compreendidos, e onde possam expressar suas opiniões, ideias e sentimentos livremente.

A construção de um clima de aprendizagem coletiva também é fundamental para promover uma educação democrática, participativa e centrada na criança. Isso envolve incentivar a colaboração, o diálogo e a troca de experiências entre todos. Ao trabalhar de forma colaborativa, a oportunidade de aprender com os pares, desenvolver habilidades socioemocionais essenciais, como a empatia, a resolução de conflitos e o trabalho em equipe, e construir conhecimentos de maneira significativa e contextualizada.

A relação entre os valores institucionais e os valores da coletividade fortalece a identidade e a missão da instituição educacional. É importante que os valores promovidos pela instituição sejam compartilhados e vivenciados por toda a comunidade educativa e demais membros da comunidade. Isso requer um compromisso coletivo em promover uma educação ética, inclusiva, democrática e comprometida com a transformação social.

Em suma a subjetividade em promover um clima de aprendizagem construído coletivamente nas salas de referência, as ações educativas têm o potencial de criar ambientes de aprendizagem mais significativos, inclusivos e transformadores.

Portanto, conforme discutido, as concepções de currículo que estão por trás das práticas pedagógicas são fundamentais para orientar as intervenções educacionais. Em colaboração com a direção e a supervisão escolar, é necessário organizar momentos de avaliação institucional para elaboração da Carta de Intenções. Além disso, essa colaboração é essencial para contribuir com o Plano de Ação e as metas estabelecidas pela Unidade Escolar (São Paulo, p. 189, 2022).

Neste contexto, é importante destacar a relevância da construção coletiva mais integrada e alinhada com as necessidades e realidades específicas da comunidade escolar. A organização de momentos de avaliação institucional, em parceria com a direção e a supervisão escolar, proporciona

A articulação e o diálogo promovem uma gestão escolar eficaz e centrada. Ao envolver todos os membros da comunidade educativa na elaboração e implementação de planos de ação potencializa-se a efetivação dos mesmos na prática educativa, garantindo que as estratégias e iniciativas propostas sejam relevantes, significativas e

estejam alinhadas com as necessidades e aspirações da comunidade escolar como citam Mistreli e Cabral(2023). Além disso, essa abordagem colaborativa promove um senso de pertencimento, engajamento e responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos no processo educativo criando ambientes educacionais mais significativos, inclusivos e transformadores, que atendam às necessidades e aspirações da comunidade escolar e promovam o desenvolvimento integral e inclusivo de todos os bebês e crianças.

As parcerias são essenciais na construção e implementação da Carta de Intenções, fortalece a gestão participativa e colaborativa. Através dessas parcerias, é possível assegurar a segurança e os direitos das crianças e bebês atendidos pela instituição, criando um ambiente educacional seguro e inclusivo. Além disso, as concepções de currículo subjacentes às práticas pedagógicas são fundamentais para organizar, em conjunto com a direção e a supervisão escolar, os momentos de avaliação institucional, vital para a construção e estabelecimento de metas educacionais claras, demonstrando a importância da cooperação e parceria entre todos os envolvidos no processo educativo.

PARCERIAS DA GESTÃO

A gestão democrática e participativa é uma premissa fundamental para o desenvolvimento eficaz das instituições educacionais, nelas a carta de intenções tem caráter provisório, uma vez que esse registro é documento de planejamento a ser articulado entre professores, profissionais do quadro administrativo e familiares, crianças e que deve ser constantemente avaliada, revisitada e modificada a partir das contribuições dos membros de toda a comunidade educativa e do movimento que a prática educativa segue no decorrer do ano letivo.

Tendo como ponto de partida esse compromisso democrático assumido

institucionalmente em nível nacional, vale revisitar alguns conceitos basilares que autorizam reconhecer, nos pensamentos e nas ações educacionais, a democracia exercida em uma condição amplamente partilhada de gestão das questões da educação e, particularmente, da Educação Infantil. (São Paulo, p. 62, 2022).

Neste percurso é implícito nos olhares e planos o cuidado em relação a alimentação dos bebês e crianças atendidos, para que seja atendido o que regulamenta a Instrução Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para Educação Infantil/2022.

Uma forma de expandir o repertório alimentar e o conhecimento de novos alimentos é levar as crianças para fora dos muros da escola, a fim de descobrir novos espaços alimentares no entorno da unidade ou pela cidade.(São Paulo, p.49 2022).

Para ampliar o conhecimento sobre diferentes alimentos e diversificar a alimentação, uma estratégia eficaz é levar as crianças para explorar ambientes fora do ambiente escolar. Isso permite que elas descubram novos locais e experiências alimentares próximas à escola ou em diferentes áreas da cidade. Essa abordagem proporciona às crianças uma compreensão mais ampla e prática sobre a variedade de alimentos disponíveis, incentivando-as a experimentar e aprender sobre novos alimentos e culturas alimentares.

Portanto fomenta-se a parceria entre escola, nutricionista e funcionárias da cozinha, setor de reformas responsável tentando a possibilidade de ampliar a janela de serviço como orienta-se:

As rotinas e os protocolos que são estabelecidas nas refeições, sejam elas café da manhã, colação, almoço, lanche, refeição da tarde ou jantar, conforme especificidades dos CEIs, EMEIs, CEMEIs, EMEBS, devem acontecer em horários socialmente estruturados. Para este documento definiu-se como horários socialmente estruturados aqueles que consideram os horários estabelecidos para as refeições na cultura brasileira(São Paulo, 'p.47 , 2022).

O proposto é acompanhamento detalhado da reforma encaminhada pela rede educacional, com o objetivo de assegurar que as modificações atendam de forma eficaz e abrangente às necessidades específicas da unidade escolar. Esse acompanhamento será realizado em colaboração estreita com a Diretoria Regional de Educação (DRE) e demais membros da rede educativa. Através deste trabalho conjunto, assim o registrar e documentar as necessidades da unidade em ata, garante que todas as partes envolvidas tenham clareza sobre as demandas e expectativas. Esta abordagem colaborativa visa a promover uma reforma que não apenas atenda às necessidades estruturais e funcionais da unidade, mas também esteja alinhada com as metas educacionais e pedagógicas estabelecidas para a instituição.

DIREITOS DOS BEBÊS E CRIANÇAS

Há compreensão de que não há trabalho isolado na escola, que todos precisam cooperar para assegurar os direitos de aprendizagens. Assim, é implícito manter um diálogo constante entre diretor, assistente, coordenador pedagógico (realizando reuniões periódicas de gestão), e entre professores, funcionários e famílias, com consciência de que é processo, processo diário de busca por melhores estratégias de atender os bebês e crianças e também por cuidar das relações no cotidiano.

Vale lembrar que nossos documentos enfatizam a ação dos adultos para propiciar que as crianças tenham garantidos os seus direitos, suas aprendizagens e o seu desenvolvimento humano de forma contextualizada. (São Paulo, 189, 2022).

Considerando a complexidade do fazer educativo em uma instituição escolar, onde cada segmento precisa desenvolver suas funções com eficiência, é imprescindível um olhar atento de toda a comunidade escolar. O olhar atento ao todo é garantido na completude do olhar de todos. A atenção constante às necessidades individuais e coletivas dos bebês e crianças atendidas é um compromisso inegociável da gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a gestão eficaz de uma instituição escolar requer um olhar atento e colaborativo de toda a comunidade escolar, considerando as temáticas voltadas ao cuidado com cada um e à segurança de todos. A elaboração da carta de intenções se apresenta como uma ferramenta indispensável para orientar e nortear as ações da gestão, visando sempre o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças atendidas pela instituição.

A educação, em sua essência, é um processo dinâmico e complexo que demanda constante reflexão, planejamento e adaptação para atender às necessidades variadas e em constante evolução dos bebês e crianças. A Carta de Intenções, como discutido anteriormente, emerge como um instrumento fundamental no trabalho de todos, servindo como um roteiro inicial que orienta e informa o planejamento, execução e avaliação das atividades educacionais. Ela encapsula as intenções, expectativas e diretrizes que guiam o percurso educacional, podendo ser ajustadas, enriquecidas ou transformadas conforme as circunstâncias e aprendizados emergentes.

A importância das parcerias e colaborações no contexto educacional não pode ser subestimada. Essas estratégias são centrais para a construção de uma gestão participativa e colaborativa, permitindo uma distribuição eficaz dos recursos e a criação de um ambiente educacional inclusivo, seguro e de qualidade. As parcerias estabelecidas com a supervisão escolar, os setores de auxílio administrativo e toda a rede de apoio à criança são essenciais para assegurar a segurança, os direitos e o bem-estar das crianças e bebês atendidos pela instituição.

No âmbito da gestão escolar, as parcerias e colaborações também desempenham um papel fundamental na

organização e realização da avaliação institucional. Trabalhando em conjunto com a direção e a supervisão escolar, é possível organizar momentos de avaliação que informam e orientam a construção do Plano de Ação da instituição. Essa colaboração mútua facilita a definição de metas educacionais claras e a implementação de estratégias pedagógicas eficazes, alinhadas com as necessidades e realidades específicas da comunidade escolar.

A questão da acessibilidade e inclusão também emerge como temas centrais na educação contemporânea. A acessibilidade não é apenas uma questão de adaptação física, mas também de criar ambientes e práticas pedagógicas que sejam acolhedores, inclusivos e acessíveis a todos os bebês e crianças., independentemente de suas capacidades ou limitações. Quando projetada com base nos princípios do design inclusivo, a acessibilidade beneficia não apenas os bebês e crianças com deficiências, mas toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente de aprendizagem mais rico, diversificado e enriquecedor.

O acompanhamento e a implementação de reformas estruturais também são aspectos cruciais da gestão escolar. É imperativo que as reformas sejam planejadas e executadas de forma cuidadosa e colaborativa, envolvendo todas as partes interessadas, como a empresa responsável pela execução da reforma, a DRE e a rede educativa. Através deste trabalho conjunto, é possível assegurar que as reformas atendam às necessidades específicas da unidade escolar, promovendo melhorias significativas e sustentáveis no ambiente educacional.

Em síntese, a educação é um processo coletivo que requer a colaboração e o comprometimento de todos os envolvidos - educadores, gestores, famílias e comunidade. Através da construção de parcerias sólidas, da elaboração de

planejamentos cuidadosos e da promoção de práticas inclusivas e acessíveis, é possível criar ambientes educacionais que sejam verdadeiramente enriquecedores, equitativos e transformadores. A Carta de Intenções, as parcerias e as colaborações emergem, assim, como pilares fundamentais na construção de uma educação de qualidade, centrada no aluno e comprometida com a promoção do desenvolvimento integral e inclusivo de todos os bebês e crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, André Alves de. A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NO AEE E NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PAULISTA. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 50, p. 31–36, 2024. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/542>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- MISTRELI e CABRAL, **Valores Institucionais e Fomento Para Uma Cultura Inclusiva: a Função Essencial da Gestão** in: Gestão escolar: resultados e perenidade. Org Paulo Henrique de Souza – 1ª Ed. Belo Horizonte – MG – Crescente Educacional e Desenvolvimento Humano LTDA, 2023.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010. 256p.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. – 2. ed. – São Paulo : SME / COPED, 2022.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Coordenadoria de Alimentação Escolar **Orientação Normativa de educação alimentar e nutricional para Educação Infantil**. – 2. ed. – São Paulo : SME / COPED / CODAE, 2022
- SÃO PAULO: **Instrução Normativa SME Nº 02**, De 06/02/2019 - Aprova A Orientação Normativa Nº 1, De 06/02/2019, Que Dispõe Sobre Os Registros Na Educação Infantil 07 fevereiro 2019 – Disponível: INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 02, DE 06/02/2019 - APROVA A ORIENTAÇÃO NORMATIVA Nº 1, DE 06/02/2019, QUE DISPÕE SOBRE OS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (sinesp.org.br) Acesso em 19/04/2024.



MÉTODOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

MARILENA WACKLER¹

RESUMO

Este estudo aborda a integração de crianças com Dislexia e Discalculia na educação, focando em métodos pedagógicos inclusivos. A pesquisa realiza uma revisão bibliográfica, evidenciando necessidade de adaptações no ambiente educacional para acolher a diversidade. Identifica-se que a educação inclusiva, ao empregar estratégias como o ensino fonético e o uso de recursos multi-sensoriais para a Dislexia, assim como materiais concretos e abordagens metacognitivas para a Discalculia, promove a melhoria no processo de aprendizagem desses alunos, e sua autoestima e bem-estar emocional. O artigo destaca a importância da formação de educadores e da colaboração interdisciplinar para a efetivação de práticas inclusivas, ressaltando o papel da educação inclusiva como direito fundamental, importante para a construção de uma sociedade mais igualitária. Portanto, conclui-se que a adaptação dos métodos pedagógicos é essencial para o desenvolvimento pleno e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: AEE; Dislexia; Discalculia; Educação Inclusiva; Métodos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

A integração de crianças com necessidades educacionais especiais, especificamente aquelas que enfrentam desafios relacionados à Dislexia e Discalculia, no ambiente da educação, ressalta uma questão de relevância ampliada no panorama educativo atual, se devendo, em parte, ao incremento nos diagnósticos dessas condições, colocando as instituições educacionais diante do desafio de elaborar espaços de aprendizado que sejam eficazes para a totalidade dos estudantes. Nesse cenário, a importância da discussão sobre a inclusão dessas crianças se intensifica, respaldada por dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP), que evidenciam um crescimento no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas convencionais. Tal fenômeno reflete uma transformação nos paradigmas educativos, passando a valorizar a diversidade como um aspecto importante ao processo de educação.

Neste contexto, surge a necessidade de investigar como as escolas e profissionais da área estão se preparando para abraçar essa diversidade, considerando que a falta de uma preparação adequada resulta na exclusão desses alunos, afetando de maneira adversa seu desenvolvimento completo. Portanto, é imperativo examinar os progressos e obstáculos relacionados à

¹ Professora de Ciências na Escola Municipal Ensino Fundamental e Médio Vereador Antônio Sampaio. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade São Marcos (USM), São Paulo, São Paulo, Brasil; Professora pela Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), Brasil.

inclusão desses estudantes para propor soluções.

Assim, este artigo tem como foco os métodos pedagógicos na inclusão de crianças com Dislexia e Discalculia na educação, para tanto, o trabalho se divide em três objetivos específicos: Primeiramente, evidenciar os conceitos de educação inclusiva e necessidades educacionais especiais, em segundo, pretende-se explorar os aspectos gerais das condições de Dislexia e Discalculia no âmbito educacional, posteriormente, o objetivo é identificar as abordagens pedagógicas e estratégias de ensino mais eficazes para a inclusão desses alunos.

Adotando uma metodologia de revisão bibliográfica com foco qualitativo, este artigo consultará bases de dados como SciELO, Portal Capes e Biblioteca Virtual, empregando palavras-chave pertinentes ao tema. Serão selecionadas publicações de 2019 a 2023, incluindo periódicos, artigos e livros, excluindo-se materiais sem embasamento científico. A análise buscará agrupar e classificar informações chave, adotando uma abordagem descritiva.

A significância deste estudo se desdobra em várias dimensões, dirigindo-se a educadores, administradores escolares, formuladores de políticas públicas e à comunidade em geral, visto que ao oferecer um panorama atual sobre a inclusão de crianças com Dislexia e Discalculia, contribui para o aprimoramento de práticas e políticas inclusivas, servindo como ponto de reflexão para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A educação inclusiva constitui uma abordagem pedagógica que tem como objetivo garantir o acesso, a participação e o processo educacional de todos os estudantes, sem distinção de suas

características individuais, culturais, sociais, de gênero ou de necessidades específicas, valorizando a diversidade e procurando assegurar igualdade de condições para cada aluno, considerando suas capacidades, interesses e necessidades particulares. O intuito é estabelecer um ambiente escolar acolhedor, respeitador e seguro, promovendo a participação de todos os integrantes da comunidade escolar, como pais, alunos, professores e funcionários (FRANCO; GOMES, 2020).

Para implementar a educação inclusiva, é decisivo empregar métodos pedagógicos que enfatizem a diversidade e as características únicas de cada estudante, adaptando o ensino para responder às suas necessidades e estimulando o aprendizado coletivo, onde as escolas devem prover os recursos e apoios necessários para atender às demandas especiais dos estudantes, como equipamentos adaptáveis, materiais de acesso facilitado, profissionais especializados em educação especial e suporte psicossocial (MAIA; FREIRE, 2020).

Assim, a educação inclusiva representa um direito de todos os alunos e uma abordagem que promove a igualdade e a inclusão social, tendo em vista que além de favorecer os estudantes com necessidades especiais, enriquece o ambiente escolar por completo, tornando-o mais receptivo, estimulando o aprendizado em conjunto e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais (MAIA; FREIRE, 2020).

Conforme Franco e Gomes (2020) apontam, a educação inclusiva é um processo complexo que transcende a mera inserção de crianças em ambientes educacionais, haja vista que envolve relações sociais tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, e implica engajamento, compreensão e aprendizado recíproco. Nesse âmbito, crianças com essas necessidades devem ser reconhecidas não

somente por suas limitações, mas como indivíduos com potencial e desafios a serem superados, visando manter vínculos de solidariedade.

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

As necessidades educacionais especiais (NEE) referem-se a condições particulares que certos estudantes possuem no contexto da educação formal, demandando intervenções no processo educativo tradicional, visto que se manifestam como obstáculos na aprendizagem e no desenvolvimento de competências em leitura, escrita, matemática ou em aspectos de atenção e autocontrole. É tarefa dos educadores, juntamente com outros especialistas, identificar e registrar tais necessidades para criar um Plano Educacional Individualizado (PEI), que abrange estratégias pedagógicas adaptadas, emprego de tecnologia assistiva e modificações no currículo, visando melhorar o processo de aprendizagem (VIOTO; VITALIANO, 2019).

O conceito de NEE ultrapassa os limites da sala de aula e do âmbito acadêmico, pois também abrange aspectos do desenvolvimento socioemocional do estudante e sua relação com o ambiente educacional como um todo, pois além de modificações no currículo ou na metodologia de ensino, possam ser necessárias alterações no espaço físico da escola, na dinâmica das interações sociais e até na organização de atividades extracurriculares, visto que o objetivo é proporcionar uma experiência educativa que atenda às complexidades de cada aluno com necessidades específicas, respeitando suas características e promovendo sua total participação e desenvolvimento (SOUSA; COELHO, 2019).

Portanto, as necessidades educacionais especiais dizem respeito a condições que impactam o aprendizado e exigem adaptações no processo educativo,

compondo desde dificuldades em áreas específicas, como leitura ou matemática, até talentos que também demandam apoio educacional especializado, personalizando a educação de modo a fomentar um aprendizado eficiente para cada estudante (STELLA; MASSABNI, 2019).

Neste cenário, é relevante abordar essas necessidades, considerando o papel da educação como meio de inclusão social e desenvolvimento humano, onde a desatenção ou o tratamento inapropriado dessas condições resultam em exclusão educacional e social, afetando o desenvolvimento individual, e a coesão social (VIOTO; VITALIANO, 2019).

Dessa maneira, o impacto do atendimento a essas necessidades ecoa tanto no âmbito educacional quanto no social, visto que no contexto escolar, ele contribui para a formação de um ensino mais variado, onde o desenvolvimento de habilidades como empatia, resiliência e respeito às diferenças se torna parte integrante do processo educativo, já no âmbito social, uma abordagem apropriada reduz as taxas de abandono escolar e fomenta maior igualdade no acesso a oportunidades educacionais e profissionais (STELLA; MASSABNI, 2019).

No que diz respeito às características, o atendimento às NEE exige uma abordagem interdisciplinar, que engloba as adaptações pedagógicas, mas também o apoio de profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. A utilização de tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados é imprescindível, assim como a capacitação dos profissionais envolvidos para atuarem com a diversidade em sala de aula (SOUSA; COELHO, 2019).

Segundo Vioto e Vitaliano (2019), em uma perspectiva ampla, a temática das necessidades educacionais especiais está ligada à discussão sobre uma educação de

alta qualidade e inclusiva. O atendimento adequado a essas necessidades reforça a concepção de que a educação é um direito universal e que a diversidade deve ser vista como um aspecto valioso do processo educativo, trazendo impactos positivos para a formação de uma sociedade mais acolhedora.

A DISLEXIA EM UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

A dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem de natureza neurológica que impacta pessoas de todas as origens e níveis de inteligência, ela é caracterizada por dificuldades na precisão e/ou fluência na identificação de palavras, assim como empecilhos em decodificar e soletrar. Esses desafios provêm de uma deficiência no processamento fonológico, geralmente mais acentuada do que outras habilidades cognitivas e como efeitos secundários desse distúrbio, são comuns problemas na compreensão de textos e uma experiência limitada na leitura (PEREIRA, 2022).

As causas exatas da dislexia ainda são objeto de estudo, mas pesquisas de neuroimagem indicam diferenças no desenvolvimento e funcionamento cerebral, havendo evidências de uma influência genética, visto que mais de 50% das crianças com dislexia possuem pais e irmãos com o mesmo distúrbio, e assim, a presença de dislexia em familiares diretos aumenta as probabilidades de desenvolver o transtorno (MURADAS, 2020). De acordo com Santana e Rufino (2022), a prevalência do distúrbio varia de acordo com a definição e critérios diagnósticos empregados, estimando-se que entre 3% e 10% dos estudantes possam apresentar a condição.

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, conhecido como DSM-5, a dislexia é classificada dentro da categoria mais extensa de Transtornos do Neurodesenvolvimento, sendo definida

como um Transtorno Específico de Aprendizagem, onde conforme o manual, para diagnosticar a dislexia, é necessário identificar ao menos um dos seguintes sintomas: dificuldades para ler palavras de forma precisa ou fluente, problemas na compreensão de textos, erros de ortografia e dificuldades na escrita, como falhas gramaticais ou na organização do texto (SANTANA; RUFINO, 2022).

No entanto, a simples presença de um ou mais sintomas não confirma automaticamente que a criança sofra de dislexia, pois esses sintomas podem ter origens diversas, como deficiências intelectuais ou sensoriais, diferentes síndromes neurológicas, transtornos psiquiátricos, questões emocionais e fatores socioambientais, como problemas pedagógicos (PEREIRA, 2022).

Dessa forma, o DSM-5 ressalta que, para um diagnóstico de dislexia, é necessário considerar critérios adicionais aos sintomas habituais, onde a dificuldade deve persistir por pelo menos seis meses, mesmo com tratamento específico e o desempenho acadêmico da criança deve estar abaixo do esperado para sua idade, comprovação que é obtida por meio de testes e avaliação clínica. Tais dificuldades costumam surgir na fase escolar, mas podem se agravar com o aumento das demandas acadêmicas, no entanto, esses problemas não devem ser atribuíveis a deficiências, outros transtornos neurológicos, condições psicossociais adversas, ensino deficiente ou falta de domínio do idioma principal (SANTANA; RUFINO, 2022).

Portanto, normalmente os fatores de risco para dislexia são identificados em etapas iniciais da vida, como problemas na consciência fonológica e, por vezes, na fala, pois com o avanço do tempo, essas dificuldades se estendem para o reconhecimento de letras e progressivamente, a dificuldade em decodificar palavras

influencia outros aspectos relacionados à leitura, como a soletração e a fluência, além da expressão escrita e, em alguns casos, até mesmo as habilidades matemáticas (MURADAS, 2020).

Conforme Muradas (2020) destaca, em relação à matemática, estudos indicam uma possível relação entre o déficit no processamento e na percepção fonológica com dificuldades em aritmética, e o desempenho fraco em matemática pode não ser muito perceptível nas fases iniciais da alfabetização, mas tende a se agravar com o tempo e assim, jovens com dislexia apresentam problemas em conceitos matemáticos básicos que seriam atípicos para a sua idade e nível de escolaridade.

Nessa perspectiva, é importante salientar que as dificuldades no ambiente escolar são os sintomas mais visíveis da dislexia, sendo mais facilmente notados por pais e educadores. No entanto, outros aspectos também afetam crianças com dislexia e merecem atenção, entre eles, destacam-se problemas linguísticos, indícios de desatenção, desafios na coordenação motora, prejuízos nas funções executivas e a presença de comorbidades psiquiátricas, como depressão, ansiedade e transtornos comportamentais disruptivos (PEREIRA, 2022).

Assim, apesar de o foco da dislexia estar nas dificuldades de leitura e escrita, é importante reconhecer que habilidades cognitivas, desempenho acadêmico e questões psicossociais também podem estar comprometidos, tornando-se de suma importância que esses aspectos sejam considerados e avaliados, uma vez que podem influenciar o bem-estar geral da criança (PEREIRA, 2022).

UMA PANORAMA DA DISCALCULIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A compreensão da discalculia evoluiu com o tempo, em 1955, era entendida como

uma dificuldade específica em efetuar cálculos aritméticos e entender sequências numéricas, mais tarde, em 1961, essa concepção foi expandida para conter problemas em visualizar números e em aplicar normas matemáticas, sendo salientado também o desafio no diagnóstico, considerando a principal diferença no tempo e esforço adicionais exigidos dessas pessoas para completar tarefas matemáticas (MATOS; SANTOS, 2021).

Em 1991, surgiu uma perspectiva da discalculia como um distúrbio específico de aprendizagem, onde de acordo com essa visão, crianças com discalculia possuem habilidade para compreender e utilizar a linguagem falada, além de ler e escrever, mas enfrentam obstáculos no aprendizado de cálculos, com dificuldades na assimilação dos princípios e processos matemáticos. Já nos anos 2000, propôs-se uma definição associando a discalculia a desafios específicos na aprendizagem da matemática, decorrentes de disfunções no sistema nervoso central. Em 2014, com a publicação da quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, a discalculia começou a ser caracterizada por problemas no processamento de informações numéricas, na assimilação de fatos aritméticos e na execução de cálculos precisos e ágeis (MATOS; SANTOS, 2021).

Nesse contexto, a discalculia geralmente se manifesta na infância, quando a criança tem dificuldades para entender as quatro operações matemáticas básicas, o significado de símbolos matemáticos, ou mesmo na interpretação de problemas, sendo um transtorno que afeta aproximadamente 5% da população escolar, impactando de forma considerável tanto o desempenho acadêmico quanto as atividades do dia a dia (BRUM; LARA, 2020).

Desse modo, a discalculia é um distúrbio que afeta não somente o

desempenho escolar, mas também a habilidade de solucionar problemas cotidianos, podendo manifestar-se em crianças, adolescentes e adultos, e no âmbito acadêmico, indivíduos com discalculia enfrentam diversos obstáculos, como dificuldades para visualizar e ordenar números, compreender unidades de medida e símbolos matemáticos, bem como para recordar os procedimentos necessários para realizar operações matemáticas, influenciando de forma expressiva a vida diária e acadêmica da pessoa (JUNIOR et al., 2020).

Nesse contexto, quanto ao diagnóstico da discalculia, embora não seja atribuição do professor realizá-lo em sala de aula, é preciso que esteja atento às dificuldades dos alunos com números, símbolos matemáticos, medidas e solução de problemas, em que ao perceber tais dificuldades, o professor deve encaminhar o estudante a um especialista, como um psicopedagogo, psicólogo ou médico, pois geralmente o diagnóstico é de cunho neuropsicológico e realizado por uma equipe interdisciplinar, que empregará testes e ferramentas específicas para identificar os sintomas do indivíduo e um diagnóstico precoce resulta em tratamentos e intervenções mais efetivos, prevenindo o agravamento das deficiências cognitivas e acadêmicas (BRUM; LARA, 2020).

No contexto da avaliação neuropsicológica para crianças e adolescentes com suspeita de dificuldades de aprendizagem em matemática, o processo inclui uma entrevista clínica com os responsáveis, abarcando o histórico de desenvolvimento, antecedentes médicos, perfil psicossocial e histórico familiar, sendo empregados instrumentos sistematizados para avaliação psiquiátrica infantil, teste de inteligência, avaliação do desempenho escolar, bem como testes neuropsicológicos focados em funções executivas, memória de

curto prazo, rapidez de processamento, habilidades viso-espaciais, e testes específicos para avaliar o processamento numérico e competências de cálculo (MATOS; SANTOS, 2021).

MÉTODOS PEDAGÓGICOS

Os métodos pedagógicos compreendem abordagens, técnicas e estratégias particulares empregadas para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, o conceito engloba desde o planejamento das atividades e conteúdos até a avaliação da eficiência dessas práticas, variando entre os métodos tradicionais, como aulas expositivas e ênfase na memorização, até os mais atuais, como aprendizagem baseada em problemas e ensino híbrido, que integra elementos online e presenciais (LAVOURA, 2020).

A relevância dos métodos pedagógicos é vasta e se expressa em diversas faces da educação, atuando como orientação tanto para educadores quanto para estudantes, definindo um percurso estruturado para o desenvolvimento de competências e a aquisição de saberes. Também, um método pedagógico é ajustado para corresponder a distintos estilos de aprendizagem e necessidades educacionais específicas, como as apresentadas por alunos com transtornos de aprendizagem, como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Dislexia e Discalculia, tornando-se importantes na personalização do ensino (LAVOURA, 2020).

MÉTODOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS COM DISLEXIA

Na procura por estratégias educativas eficazes para estudantes com dislexia, vários métodos pedagógicos têm demonstrado ser eficientes, onde um dos mais importantes é o ensino fonético, cujo objetivo principal é aprimorar a compreensão da estrutura das palavras em que por meio do ensino focado nos fonemas

e nos sons das letras, promove-se uma maior consciência fonológica, um elemento muitas vezes afetado em pessoas com dislexia, permitindo um melhor entendimento da relação entre os sons da fala e as letras, componentes de suma importância para a leitura e escrita (CARVALHO, 2023).

Paralelamente, a abordagem multi-sensorial é sugerida como um complemento às técnicas fonéticas, pois a aprendizagem é facilitada pela estimulação de múltiplos sentidos, como visão, audição e tato, incluindo desde cartões com texturas até aulas de fonética com apoio visual e sonoro, expandindo as formas de processamento da informação, aumentando a assimilação do conteúdo e auxiliando na superação das dificuldades impostas pela dislexia (CARVALHO, 2023).

Dessa maneira, a leitura assistida surge como uma ferramenta de suporte no contexto tecnológico atual, onde softwares e dispositivos que leem textos em voz alta para os alunos funcionam como um importante auxílio na decodificação das palavras e na compreensão do texto, atuando como um intermediário entre o aluno e o texto escrito, permitindo que o foco se concentre no entendimento geral do conteúdo, em vez de se deter nas dificuldades de decodificação (ALVES, 2019).

Segundo Alves (2019), outro método é o uso de recursos visuais, como gráficos e mapas mentais, que auxiliam na organização do pensamento e na assimilação de informações complexas, funcionando como um complemento ou até substituto temporário para a leitura tradicional, tornando o abstrato mais palpável, oferecendo ao aluno uma perspectiva alternativa para entender o material didático.

Por fim, mas igualmente importante, é o estímulo às habilidades de compreensão oral, tendo em vista que muitos indivíduos com dislexia apresentam habilidade na

compreensão e expressão oral, o que pode ser empregado como um impulso para o aprimoramento das competências de leitura e escrita, o que permite que os alunos ganhem confiança e entendimento, os quais podem ser aplicados nas atividades de leitura e escrita subsequentes (CARVALHO, 2023).

MÉTODOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS COM DISCALCULIA

No contexto educacional voltado para alunos com discalculia, é de suma importância adotar abordagens pedagógicas adaptadas que favoreçam o aprendizado matemático. Nesse sentido, um dos métodos mais efetivos é o uso de material concreto, em que recursos como blocos, contas e outros objetos físicos são importantes auxílios pedagógicos, contribuindo para a internalização dos conceitos matemáticos de maneira mais eficiente e atuando como uma representação palpável dos números e das operações, facilitando a transição do concreto para o abstrato em etapas posteriores do ensino (FONSECA; BARBOSA, 2020).

Em paralelo a essa estratégia, ressalta-se a relevância do treinamento de habilidades básicas, haja vista que antes de progredir para conceitos matemáticos mais elaborados, é preciso que o aluno domine operações básicas como adição e subtração, tornando-se uma base para o desenvolvimento de competências mais sofisticadas, assegurando que os alunos tenham as ferramentas necessárias para abordar tópicos mais complexos (FONSECA; BARBOSA, 2020).

Nessa linha, a incorporação de tecnologia ao ambiente de aprendizagem, por meio de Software Educativo, também traz benefícios, pois jogos e programas educativos tornam a matemática mais acessível e menos assustadora, visto que

essas plataformas incorporam elementos lúdicos e interativos, além de engajar o aluno, uma vez que esses recursos simplificam conceitos matemáticos elaborados, tornando-os mais compreensíveis (STEC; PAVANELLO, 2021).

Nesse contexto, o ensino visual-espacial também demonstra sua importância, uma vez que a utilização de gráficos, imagens e diagramas como instrumentos didáticos facilita o entendimento dos estudantes, em especial daqueles com discalculia, que possuem uma tendência a pensar visualmente. Este método melhora a aprendizagem, e possibilita que os alunos formulem relações espaciais e geométricas, que são relevantes para a compreensão da matemática (STEC; PAVANELLO, 2021).

Nessa perspectiva, destaca-se a abordagem metacognitiva, que ao ensinar os alunos a refletirem sobre seu próprio processo de raciocínio, oferece uma perspectiva introspectiva para o desenvolvimento de estratégias de solução de problemas e com esse autoconhecimento, os estudantes conseguem identificar suas forças e fraquezas, adaptando suas metodologias de aprendizagem de acordo (STEC; PAVANELLO, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é um instrumento de promoção de igualdade e oportunidades para todos os alunos, principalmente aqueles com Dislexia e Discalculia, tornando-se evidente, ao longo do artigo, que a adaptação dos métodos pedagógicos para atender às necessidades específicas desses estudantes é uma questão de cumprimento de normas legais e éticas, mas também uma estratégia para enriquecer o ambiente educacional como um todo.

Nessa perspectiva, este estudo demonstrou que, ao integrar abordagens pedagógicas específicas e recursos

adaptativos, é possível transformar a experiência de aprendizagem para crianças com necessidades educacionais especiais, promovendo seu desenvolvimento acadêmico, bem como sua autoestima e bem-estar emocional. A inclusão de material concreto, o uso de tecnologias assistivas, métodos fonéticos, abordagens multi-sensoriais, e estratégias metacognitivas são práticas para facilitar o aprendizado e a participação desses alunos no processo educativo.

Desse modo, a colaboração interdisciplinar entre educadores, especialistas e famílias é destacada como de suma importância para a implementação bem-sucedida de práticas inclusivas, sublinhando a necessidade de um ambiente educacional que valorize a diversidade e a individualidade. A capacitação de profissionais da educação para lidar com as especificidades da Dislexia e Discalculia se apresenta como um investimento necessário, visando a adaptação pedagógica e a criação de um clima escolar acolhedor.

Assim, reforça-se a ideia de que a educação inclusiva representa um direito de todos os alunos e uma base para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde ao dedicar atenção especial às necessidades de alunos com necessidades educacionais especiais, o sistema educacional dá um passo na direção de um futuro onde todos os indivíduos, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem, têm acesso a oportunidades de desenvolvimento pleno e participação na vida acadêmica e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Renata Cristina. Dislexia: conceito, diagnóstico e estratégias pedagógicas. **Iniciação & Formação Docente**, v. 6, n. 1, p. 220 a 239-220 a 239, 2019.
- BRUM, Everlise Sanches; LARA, Isabel Cristina Machado de. Discalculia do Desenvolvimento: um mapeamento sobre intervenções pedagógicas e psicopedagógicas. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020.
- CARVALHO, Isaías Silva. Dislexia no contexto escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**,

Ciências e Educação, v. 9, n. 6, p. 1917-1918, 2023.

FONSECA, Raquel Caixeta; BARBOSA, Cássia Angélica Nogueira. A relação ensino-aprendizagem dos alunos com discalculia. **Scientia Generalis**, v. 1, n. S1, p. 27-27, 2020.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação Inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.

JUNIOR, Ailton Batista de Albuquerque et al. Sucesso pessoal, profissional e intelectual a partir do diagnóstico e intervenção na discalculia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Brazilian Journal of Business**, v. 2, n. 1, p. 64-75, 2020.

LAVOURA, Tiago Nicola. Método pedagógico histórico-crítico e o ensino de ciências: considerações para a didática e a prática pedagógica. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17-2020, 2020.

MAIA, Vítor Ochoa; FREIRE, Sofia. A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

MATOS, Edneia Felix de; SANTOS, Daniela Miranda Fernandes. Discalculia e educação: quais conhecimentos os professores possuem acerca deste tema. **Revista Psicopedagogia**, v. 38, n. 116, p. 272-283, 2021.

MURADAS, Tatiane Sanches Silva. Entendendo a dislexia a partir da família. **Dentro Da Educação**, p. 221, 2020.

PEREIRA, Mara Dantas. Neuropsicologia e psicologia positiva: saberes que contribuem para a compreensão da dislexia na educação. **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, v. 10, n. 1, p. 213-226, 2023.

PEREIRA, Mara Dantas; SILVA, Joilson Pereira. Dislexia e educação infantil inclusiva: reflexões acerca do desenvolvimento das competências socioemocionais. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 12, p. 141-157, 2022.

SANTANA, Eliana André; RUFINO, Isabel Cristina. A dislexia e a aprendizagem na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades*, **Ciências e Educação**, v. 8, n. 2, p. 1362-1379, 2022.

SILVA, Cristiano Leandro. Contribuições da formação Psicopedagógica para o docente de língua portuguesa. **Caderno Intersaberes**, v. 12, n. 40, p. 263-277, 2023.

SOUSA, Kelly Cristina; COELHO, Fátima Paiva. A formação de professores e as políticas e práticas de inclusão no Brasil de alunos com necessidades educacionais especiais/ The training of teachers and the policies and practices of inclusion in Brazil of students with special educational needs. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 7, p. 9393-9407, 2019.

STEC, Mary Petry; PAVANELLO, Regina Maria. Uma reflexão sobre o uso do material dourado em uma intervenção para alunos com discalculia em sala de recursos multifuncionais. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT)**, v. 2, n. 1, 2021.

STELLA, Larissa Ferreira; MASSABNI, Vânia Galindo. Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educacionais especiais. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 25, p. 353-374, 2019.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Célia Regina. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Dialogia**, n. 33, p. 47-59, 2019.



Vilma Maria da Silva
(ORG)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Tanganelli Lara
(prefácio)

DIZERES e FAZERES sobre a EDUCAÇÃO

uma pluralidade de olhares

Ana Raquel da Silva Almeida | Andréia Braga Figueredo
Célia Martins da Costa | Delvanir Alves de Souza Reis
Elisabeth Horvath Marques | Elma Barbosa da Silva Luca
Evanderleuza Fernandes Pinheiro Tomaz | Fernando Henrique Silva Abreu
Flávia Florencio de Farias | Jane Cristina de Souza | Jane Mara Crespílho
Léia Scarpin Garcia | Manuel Francisco Neto | Maria Aparecida Rosati Biazzi
Maria Pereira Galvão de Souza | Marluvia dos Santos | Ricardo Celestino da Costa
Rosemary Nunes Gomes | Sulamita Gonçalves de Souza
Tânia Maria Pereira Castro | Thais Thomaz Bovo

A



A DIVERSIDADE NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIDNÉA DOS SANTOS QUINTINO AMORIM¹

RESUMO

O presente artigo trata sobre a importância dos professores na promoção de transmitir diversidade nas instituições de Educação Infantil. O texto aborda de maneira abrangente a importância do respeito à diversidade cultural, étnica, social, assuntos estes que são uma realidade presente na sociedade contemporânea, e que precisamos que nossas crianças desde cedo estão expostas a essa diversidade. Assim abordaremos como os educadores desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e respeitosa a todos. O artigo traz estratégias e práticas que a escola pode adotar para trabalhar a diversidade de forma positiva no ambiente da educação infantil, como a valorização das diferenças, o respeito às identidades individuais, a promoção do diálogo e da empatia, e a incorporação de materiais didáticos diversificados. Além de ressaltar a importância de uma formação continuada dos educadores para lidar de forma adequada com as questões relacionadas à diversidade. A partir de uma revisão literária foi possível fazer uma reflexão sobre uma abordagem inclusiva e respeitosa da diversidade que pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo o respeito mútuo, a valorização da pluralidade cultural e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chaves: Acesso; Educadores; Formação Continuada; Respeito.

INTRODUÇÃO

Pessoas são Diferentes – Ruth Rocha

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...

Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!

Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.
Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.

Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.

Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!

A Educação Infantil é o momento crucial para o desenvolvimento pleno de crianças pequenas, é neste momento em que os alicerces para seu crescimento cognitivo, emocional e social são estabelecidos. Nesse contexto, encontramos um tema contemporâneo que é a

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, UNICID. Pós graduada em Docência do Ensino Superior, cursando pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, AEE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, SME, PMSP.

diversidade, o que nos leva à reflexão se partilhámos ou não com os pequenos.

A temática sobre a diversidade se apresenta como uma oportunidade valiosa para enriquecer o processo educativo e promover a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa às diferenças.

Desde os primeiros anos de vida, as crianças estão imersas em um mundo diversificado, seja em seus lares, ou no mundo a fora onde interagem com pessoas de outras culturas, etnias, línguas e realidades sociais distintas. Então é visto como importante que no ambiente plural que a Educação Infantil ocupa, se desempenhe um papel fundamental ao oferecer experiências enriquecedoras que valorizem e celebrem essa diversidade.

O presente artigo mostra que ao interagir com colegas de diferentes origens e vivenciar práticas culturais diversas, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades socioemocionais essenciais, como empatia, respeito mútuo e tolerância. A apresentação de vivências pedagógicas que abordam temas relacionados à diversidade, como contação de histórias que refletem diferentes culturas, celebração de datas comemorativas de diversas origens e discussões sobre igualdade de gênero e inclusão, os professores proporcionam um ambiente acolhedor e estimulante para o crescimento integral das crianças.

Além do mais, valorizar a temática sobre a diversidade na Educação Infantil colabora para a formação da identidade e autoestima das crianças, que conseguem reconhecer e respeitar suas particularidades individuais e culturais. Quando as crianças são representadas e valorizadas no ambiente escolar, elas se sentem pertencentes e capazes de expressar livremente quem são.

O artigo também ressalta o papel dos professores que é de suma importância

nesse processo. Eles que conhecem as particularidades de cada criança, e estão atentos às necessidades individuais de cada criança, e que podem promover e construir um ambiente inclusivo e respeitoso, onde todas as formas de diversidade sejam acolhidas e celebradas. O artigo também busca mostrar a importância da formação continuada que os capacite a lidar de forma sensível e eficaz com questões relacionadas à diversidade, além do desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e social.

DESENVOLVIMENTO

IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sobre a temática define-se DIVERSIDADE, como “característica ou estado do que é diverso, diferente, diversificado; não semelhante, diverso, diferente, variado; variedade: a exposição apresentava grande diversidade de obras de arte.” (DIVERSIDADE 2024)

A diversidade é um conceito que transpassa a vida humana, a importância na educação infantil é indiscutível. Desde bem pequenos as crianças estão inseridas no mundo onde absorvem variados tipos de informações e assim vão moldando suas visões de mundo o que se torna fundamental que eles desde cedo sejam expostos a ambientes educacionais que celebrem e promovam a diversidade em todas as suas formas.

Almeida (2018) p. 28 explica que:

Hoje esses termos ganham sentido positivo e é símbolo de luta em prol de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Sabemos que isso só será possível quando a diversidade for respeitada e as diferenças aceitas, como parte de cada um, de cada povo ou até mesmo nação.

Pensar em expandir o tema diversidade no espaço educacional infantil colocando o professor numa função central para que ocorra o rompimento de

paradigmas que desconstrua estereótipos, para que se surja um novo olhar para a diversidade. O professor então assume um importante papel de possibilitar que todas as crianças consigam compreender a importância da valorização do eu, para que assim, construa alicerces para se aceitar, se admirar, sendo essa detentora de direitos humanos desde bem pequenos. As práticas pedagógicas devem constituir-se em práticas significativas e que visem o trabalho da diversidade cultural, religiosa e étnica, para que assim, o aluno possa construir significados sobre sua identidade, como sujeito de direitos. Assim se torna imprescindível que o professor trabalhe a diversidade cultural, promovendo a democracia, o respeito e explicitando as contribuições sócio-históricas que este grupo étnico nos trouxe. Para fazer com que desde pequenos a criança se perceba, se olhe diferente e construa a sua identidade. Conforme o PCN (BRASIL, 1998, p. 143),

Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia".

Promover momentos de diversidade no espaço da educação infantil, é proporcionar aos pequenos uma representação mais fiel da sociedade em que vivemos. Nossas comunidades são compostas por indivíduos de diferentes origens étnicas, culturais, religiosas, socioeconômicas e de orientações sexuais diversas. Ao pensar nessa diversidade nos ambientes educacionais, as crianças aprendem a valorizar e respeitar as diferenças desde cedo, construindo uma base sólida para uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa no futuro.

Almeida (2018) p. 29 explica que

enquanto a diversidade e as diferenças não forem aceitas e respeitadas não haverá essa inclusão, não haverá

inserção social, seja na escola, em redes sociais, no trabalho, na rua, ou em qualquer ambiente social possível. Não podemos permitir que a intolerância continue fazendo parte da contemporaneidade. Ela atrasa o desenvolvimento de uma nação que deve priorizar questões relevantes e pensar juntos em soluções possíveis para o desenvolvimento da humanidade.

Além do mais, promover a diversidade desde a educação infantil contribui significativamente para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao interagir com colegas de diferentes origens e experiências, é possível que as crianças compreendam cultivar a empatia, a tolerância e o respeito mútuo.

Segundo Montenegro (2020) p. 78

O primeiro contato da criança com a escola é na fase da Educação Infantil, etapa na qual é muito importante, pois proporciona momentos de socialização de crianças, além de desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento humano, onde as atividades realizadas propiciam maior interação e maiores situações de aprendizagens.

A autora explica que Educação Infantil a primeira etapa de ensino de crianças de zero a seis anos de idade tem como intuito compreender o desenvolvimento, tanto cognitivo quanto socioemocional, pois proporciona oportunidades importantes de socialização para as crianças, na escola da infância que elas têm a chance de interagir com outras crianças aprendendo a compartilhar, cooperar, resolver conflitos e desenvolver habilidades sociais essenciais para a vida em sociedade. Além de construir habilidades que são essenciais para construção de relacionamentos saudáveis. A autora ainda explica que:

O ingresso dessas crianças na Educação Infantil representa o primeiro contato das mesmas com novas descobertas em um ambiente que ainda é desconhecido para eles, e o processo de inclusão neste momento é de extrema importância, pois irão se deparar com múltiplos desafios em sua formação.

A escola de Educação Infantil deve refletir e celebrar a diversidade presente em sua comunidade. Isso significa acolher crianças de

diferentes origens étnicas, culturais, linguísticas, socioeconômicas, religiosas e de capacidades diversas. Ao oportunizar um ambiente inclusivo e acolhedor, a escola acaba que estabelecendo maneiras para que as crianças aprendam com suas diferenças e desenvolvam uma compreensão positiva da diversidade desde cedo.

Almeida (2018) p. 32 diz que

A escola de hoje precisa também fazer esse papel de educar para a diversidade, ensinar a aprender junto com os alunos, para conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais. Isso requer um esforço que não pode partir apenas de um grupo ou pessoa, mas precisa haver uma grande vontade por parte de todos, a vontade de transformar a sociedade e nós mesmos.

O autor explica o papel da escola na promoção de uma educação para a diversidade. Não basta apenas transmitir conhecimentos acadêmicos; é necessário ensinar as crianças sobre a valorização e o respeito pela diversidade presente na sociedade. Isso envolve não apenas reconhecer, mas também celebrar as diferenças físicas, sociais e culturais entre as pessoas.

Segundo Montenegro 2020 p. 54

Abordar a diversidade é assunto diuturno no cotidiano escolar, no cotidiano escolar, para que haja a desconstrução de comportamentos racistas, por meio de discussões e conhecimento, em vez de silenciamentos. Assim pode-se construir uma formação educacional mais social em que o aluno seja situado como sujeito de sua realidade.

É importante se pensar na promoção da diversidade no desenvolvimento intelectual das crianças. Apresentar aos pequenos diferentes perspectivas, de vida, idiomas, tradições e formas de pensar estimula a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico. Essas habilidades são fundamentais para uma vida futura promissora, fazendo com que se tornem cidadãos conscientes e respeitosos.

Em suma, a diversidade na educação infantil é essencial para combater estereótipos e preconceitos desde cedo.

Desconstruir um mundo com narrativas limitadas permite que a escola tenha o poder de promover uma cultura de inclusão e igualdade, onde todas as crianças se sintam valorizadas e representadas.

Em suma, mostrar as diferenças desde a educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Possibilitar ambientes educacionais inclusivos, onde todas as formas de diversidade são celebradas e respeitadas, é investir num futuro e na formação de uma sociedade mais justa, igualitária e acolhedora para todos.

PAPEL DOS EDUCADORES NA PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE

Ensinar sobre diversidade é transmitir valores que são primordiais para serem experimentados e vividos desde os primeiros anos de vida das crianças. Nesse sentido, os professores ocupam um espaço essencial na promoção de ambientes educacionais que celebrem e valorizem as diferenças. O papel dos educadores nessa jornada vai além do ensino de disciplinas como português e matemática, permeia sobre a construção de uma cultura inclusiva e respeitosa que tem como objetivo permear sobre toda a vida do sujeito.

É responsabilidade do professor proporcionar um ambiente acolhedor e seguro onde todas as crianças se sintam acolhidas, independentemente de sua origem étnica, cultural, socioeconômica, religiosa ou de qualquer outra característica, além de proporcionar um ambiente aconchegante é preciso que se inclua o uso de materiais didáticos e recursos visuais que representem a diversidade da sociedade, garantindo assim que ocorra representatividade de todas as crianças dentro do ambiente escolar.

Montenegro 2020 p. 43 diz que

[...] devemos como mediadores criar em nossos alunos meios- competências e habilidades, para que eles usem estes

novos recursos e percebam que nós professores, podemos ensinar e aprender com eles. É importante apontar-lhes que, por meio dessas tecnologias podemos e devemos acrescentar o desejo pelo saber, reconhecendo o “professor como aprendiz”.

É preciso que os educadores além de transmitir conteúdos éticos de respeito e empatia, sejam exemplos em suas atitudes uma vez que ser inclusivo em atitudes vai além das palavras, demonstrar respeito e empatia em todas as interações com os alunos e incentivar um diálogo aberto e respeitoso sobre questões de diversidade, proporcionando oportunidades para que as crianças expressem suas opiniões, façam perguntas e aprendam uns com os outros.

É importante que os professores estejam empenhados a promover uma educação que seja incorporada a todas as ações que permeiam os espaços escolares. Isso pode envolver a escolha de textos, atividades e projetos que abordem temas relacionados à diversidade de maneira sensível e inclusiva, estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento de uma consciência social.

Além disso, promover uma educação que viva em parceria com as famílias e a comunidade a fim de possibilitar que a diversidade seja vivida dentro e fora da sala de aula. Com organização de eventos culturais, a realização de visitas a locais de interesse cultural e a colaboração com organizações locais que promovam a inclusão e a igualdade.

Portanto, o professor tem uma função fundamental promoção da diversidade na educação infantil, uma vez que ele é o responsável por ajudar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças tenham a oportunidade de aprender e crescer em um ambiente que valorize e celebre suas diferenças.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS EDUCADORES

Possibilitar às crianças uma educação em respeito à diversidade é uma tarefa essencial e desafiadora para os professores. Embora haja

um reconhecimento crescente da importância de criar ambientes inclusivos, diversos obstáculos podem surgir no caminho, dificultando a efetiva implementação de práticas que celebrem a diversidade e combatam o preconceito. Nesta redação, exploraremos alguns dos principais desafios enfrentados pelos educadores nessa jornada.

A falta de recursos apropriados para aprendizados é um desafio significativo é possível de acompanhar o que muitas escolas, em especial as escolas públicas enfrentam com relação às restrições orçamentárias que limitam o poder das escolas em adquirir materiais didáticos diversificados, contratar profissionais capacitados para lidar com questões de diversidade e oferecer boas condições de trabalho aos educadores. A falta de acesso a recursos pode fazer com que professores possam se sentir despreparados para lidar com as necessidades específicas de uma sala de aula diversificada.

Existem também resistências por parte da comunidade escolar o que pode caracterizar como uma barreira a oferta de um ensino libertador. Ainda existe em alguns espaços escolares resistência em oferecer uma escola igualitária a todos, fazendo com que a função do professor seja desafiadora para se introduzir novas práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. Transformando a mentalidade e exigindo um esforço conjunto de todos os membros da comunidade escolar e uma liderança comprometida com a promoção da diversidade. Segundo Almeida (2018) p. 32 “A educação para a diversidade prioriza o respeito entre todos e, por isso, trabalha com valores e conceitos como tolerância, igualdade, pluralismo, identidade, preconceito, inclusão e cidadania”.

Em nosso país educar tem se tornado todos os dias um desafio. A falta de apoio e a falta de capacitação adequada aos educadores, faz com que questões relacionadas à diversidade pode ser

complexo e emocionalmente desafiador, e muitos educadores não recebem a formação necessária para enfrentar esses desafios de maneira eficaz. A falta de suporte adequado tem levado muitos profissionais da educação ao esgotamento e à desmotivação,

A promoção de uma escola que respeite as particularidades de cada criança e ofereça um lugar salubre para que seus educadores possam desempenhar suas atribuições de forma rica, tem que deixar de ser desafiador. Trazer os educadores a uma reflexão sobre a responsabilidade em serem profissionais capazes de viver a mesma sensibilidade ou compreensão em relação às questões de diversidade, pode levar a abordagens respeitadas na promoção da inclusão. Para isso é fundamental que os educadores recebam orientação e formação contínua a fim de garantir que toda a comunidade escolar esteja alinhada com as melhores práticas no campo da educação inclusiva.

Contudo é de conhecimento que as escolas e educadores enfrentem uma série de desafios ao promover a diversidade na educação infantil, desde a falta de recursos e resistência institucional até a necessidade de apoio e capacitação adequados. No entanto, com o comprometimento adequado e o apoio da comunidade escolar, é possível superar esses desafios e criar ambientes educacionais que celebrem a diversidade e preparem as crianças para viver em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

ESTRATÉGIAS PARA INTEGRAR A DIVERSIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A oferta de uma educação pautada no respeito à diversidade na prática pedagógica desde a Educação Infantil é fundamental para a organização de ambientes educacionais inclusivos além de ser uma preparação para que nossas crianças possam viver em uma sociedade futura em

que os respeito à diversidade seja um compromisso com a cultura da inclusão.

Ser um professor que busca sempre integrar a diversidade no cotidiano da sala de aula pode representar um desafio para os educadores. Nesta parte do artigo, procuramos buscar estratégias e práticas que tem o objetivo de integrar a diversidade na prática pedagógica, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e enriquecedor para todas as crianças.

É primordial que o professor comprometido com práticas pedagógicas pautadas no respeito à diversidade esteja aberto a selecionar materiais didáticos e recursos visuais que representem a diversidade da sociedade. O que inclui a oferta de livros, vídeos, jogos e outros materiais que apresentem personagens e histórias de diferentes origens étnicas, culturais, socioeconômicas, religiosas e de orientações sexuais diversas. Estar aberto a oferecer às crianças uma variedade de perspectivas e experiências, podem ajudá-las a desenvolver uma compreensão mais ampla e inclusiva do mundo ao seu redor.

Além disso, é importante ajustar o currículo e incorporar os temas relacionados à diversidade de maneira sensível e relevante. Isso pode envolver a inclusão de atividades e projetos que abordem questões como identidade, cultura, igualdade de gênero, direitos humanos e justiça social. Professor pode também aproveitar oportunidades de ensino para estimular a reflexão crítica e promover discussões significativas sobre esses temas, incentivando os alunos a questionarem sobre estereótipos e preconceitos e a desenvolver uma consciência social.

Promover a colaboração e o trabalho em equipe entre os alunos de diferentes origens e experiências também é uma estratégia pedagógica, uma vez que o aprendizado também ocorre através da troca de informações entre os alunos no dia

a dia. Organizar atividades cooperativas que incentivem a interação e a aprendizagem entre os alunos, independentemente de suas diferenças, fortalece as habilidades sociais e emocionais das crianças, e estabelece um senso de comunidade e pertencimento na sala de aula. Almeida (2018) p. 58 explica que “O professor pode despertar o melhor em seu aluno, pode envolvê-lo em situações adversas e ajudá-lo a entender que não estamos só e que o mundo, o espaço pertence a todos e isso deve ser respeitado”.

Como estratégia para uma educação enriquecedora oportunidades de aprendizagem fora da sala de aula também podem enriquecer a experiência educacional dos alunos. Visitas a museus, exposições culturais, eventos comunitários e outras atividades extracurriculares podem oferecer aos alunos uma exposição direta a diferentes culturas, tradições e modos de vida, complementando e enriquecendo o currículo formal.

É importante que os professores estejam abertos a uma resposta do seu trabalho por parte das crianças e seus responsáveis, o que pode colaborar com os alunos, as famílias e a comunidade para garantir que suas práticas pedagógicas sejam verdadeiramente inclusivas e sensíveis às necessidades e experiências de todos os envolvidos.

Integrar a diversidade na prática pedagógica requer um compromisso contínuo com a reflexão, a adaptação e a colaboração. Ao implementar estratégias como a seleção cuidadosa de materiais didáticos, a adaptação do currículo, a promoção da colaboração entre os alunos e a aproveitamento de oportunidades de aprendizagem fora da sala de aula, os educadores podem criar ambientes educacionais que celebrem a diversidade e preparem as crianças para serem cidadãos globais e inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou a importância do papel dos professores na promoção de uma educação inclusiva e respeitosa, que valorize e celebre a diversidade cultural, étnica, social e de gênero desde os primeiros anos de vida das crianças.

O artigo abordou sobre as dificuldades que os professores encontram para educar nos dias de hoje, elencando a responsabilidade dos professores em organizar espaços e um ambiente acolhedor e estimulante, onde todas as crianças se sintam pertencentes e valorizadas, independentemente de do lugar que eles vêm, suas características individuais. Isso requer uma abordagem sensível e consciente das questões relacionadas à diversidade, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que promovam o diálogo, a empatia e o respeito mútuo.

Além disso, ressalta-se a importância da formação continuada dos educadores, que lhes permita aprimorar suas habilidades e competências para lidar de forma eficaz com a diversidade no ambiente escolar. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias para abordar temas sensíveis, a seleção de materiais didáticos diversificados e a colaboração com as famílias e a comunidade para criar um ambiente de aprendizado rico e estimulante.

Por fim, enfatiza-se que a promoção da diversidade na Educação Infantil que não apenas contribui para o desenvolvimento integral das crianças, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa das diferenças. Reconhecendo e valorizando a pluralidade cultural e social, a escola assim desempenha um papel essencial na formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de um mundo melhor para todos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Karina. **Educação e Diversidade no Mundo Contemporâneo: Uma Reflexão Acerca da Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos**. Copyright 2018 c Karina Almeida.

BRASIL/SEF. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIVERSIDADE. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/diversidade/>>. Acesso em: 22/03/2024.

MONTENEGRO, Monique. **Culturas e Identidades Reflexões sobre Diversidade na Educação**. Ed. Cravo. 2020.



PEDAGOGIA DE PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

SIDNEIA VIANA¹

RESUMO

Sobre as mudanças educacionais que ocorreram no Brasil, o movimento da Pedagogia de Projetos ganhou força a partir de Lourenço Filho e Anísio Teixeira que redigiram um documento chamado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” no ano de 1932. Paschoal Leme e Cecília Meireles, em especial, deixaram de lado diferenças ideológicas e políticas, para idealizar um processo de democratização da educação, o que viria a beneficiar os estudantes futuramente. Esse novo tipo de metodologia está relacionado à organização das práticas pedagógicas e incentiva uma aprendizagem mais dinâmica, interativa, em que o professor é o mediador, tirando o estudante da passividade e assumindo a posição de construtor do conhecimento. Assim, como objetivo geral tem-se uma breve discussão a respeito da Pedagogia de Projetos no contexto escolar; e como objetivos específicos, suas contribuições para os estudantes, em especial, do Ensino Fundamental I. Os resultados indicaram que existe uma influência positiva ao se utilizar a Pedagogia de Projetos uma vez que contribui para o seu aprendizado, desenvolvimento social e cognitivo.

Palavras-chave: Desenvolvimento Cognitivo; Educação; Escola Nova; Projetos.

PERSPECTIVAS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL

Historicamente, a escola concebeu diferentes concepções a fim de contemplar os objetivos de aprendizagem. Durante séculos, o método tradicional indicava que o professor detinha os conhecimentos e o estudante era um mero receptor de informações. Decorar era uma das práticas mais utilizadas neste modelo.

Pensando na sociedade, é possível destacar que o ensino era inicialmente voltado para um público muito pequeno. Com a Revolução Industrial, houve a necessidade de se ampliar o quadro de

funcionários, acarretando assim, na necessidade de a escola deixar de ser para poucos e se tornar para muitos.

Ao pesquisar sobre o assunto, é possível encontrar diversos documentos a respeito do ensino tradicional, presente durante décadas no Brasil, que impossibilitavam os estudantes de produzirem seu próprio conhecimento, ou seja, uma educação que valorizava apenas os conteúdos, sem nenhuma intervenção.

O marco da mudança no Brasil ocorreu no ano de 1932 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a escola pública, leiga e

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integradas Ibirapuera, FIIB. Pós-graduada em Docência, pela Faculdade Gennari & Peartee. Professora de Educação Infantil, PEI e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

gratuita. A partir daí, surgiu um movimento de renovação chamado de Escola Nova.

SOBRE A ESCOLA TRADICIONAL X ESCOLA NOVA

Quando comparadas as ideias da Escola Tradicional com a Escola Nova tem-se uma inversão de valores. Nesta última, as questões psicológicas passam a estar presentes, ou seja, existe a preocupação com o desenvolvimento cognitivo e emocional do estudante e não só com os conteúdos.

Isso amplia não só o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, como também os materiais e recursos utilizados, os conteúdos, os trabalhos em grupo e após alguns anos a utilização da Pedagogia de Projetos:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou a educação (GADOTTI, 2000, p.90).

Saviani (2008) ressalta que a mudança de foco para os métodos e não mais para os conteúdos, gerou uma despreocupação sobre o que poderia ser ensinado, mudando para de que forma seria ensinado. Apesar de boas ideias, este fato relatado surgiu como um ponto negativo já que de certa forma rebaixou os conteúdos, desfavorecendo assim o estudante que frequenta a escola pública, pois, muitas vezes ele só tem acesso ao conhecimento através dela.

Junta-se a isso, o fato de que havia lutas sociais corriqueiras naquela época, em prol de uma sociedade mais democrática, o que gerou entre a década de 1970 e 1980 a formulação de propostas que visavam

atender as necessidades da sociedade como um todo. No campo da Educação, prevalecia a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo dialético e na Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky (GASPARIN & PETENUCCI, 2008).

Nesse pensamento, o importante é a prática social e a relação entre professor e estudante torna-se dialética. De acordo com Gasparin (2011, p. 3): “O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos”.

Quanto à nova metodologia, tem-se que:

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginários, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio de abordar ou construir uma questão e respondê-la (BARBOSA e HORN, 2008, p. 31).

Anteriormente a isso, as concepções do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) foram as primeiras a nortear a nova metodologia. Na primeira metade do século XX, Dewey pregava que a educação deveria partir de uma ação e não de uma explicação ou instrução. Era necessário desenvolver uma forma de solucionar problemas, desenvolvendo competências e habilidades nos estudantes, o que resulta em maior aprendizagem. As ideias do autor conquistaram outros simpatizantes, sendo aplicada em diversas escolas.

Como dito anteriormente, a Pedagogia de Projetos surgiu no Brasil através do movimento da Escola Nova. Na época, Fernando de Azevedo e outros intelectuais e educadores defendiam discussões sobre os rumos que a educação

no país havia tomado, surgindo um documento para declarar guerra a um modelo tradicional de ensino e, ao mesmo tempo, propondo novos horizontes (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998).

Influenciados pelas ideias pedagógicas de Dewey, Freinet, Kilpatrick e Decroly, Lourenço Filho e Anísio Teixeira redigiram o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que colocava o estudante no centro do processo de aprendizagem e não mais o professor como era anteriormente. A partir daí, a Pedagogia de Projetos foi ganhando força dentro das escolas brasileiras.

Como já relatado, aqui no Brasil houve a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Lourenço Filho, Paschoal Leme, Cecília Meireles e Anísio Teixeira, entre outros estudiosos, deixaram de lado diferenças ideológicas e políticas, para idealizar um processo de democratização da educação, o que viria a beneficiar as crianças brasileiras (BARBOSA e HORN, 2008).

Quanto à Pedagogia de Projetos (uma “pasta” ou encaminhamento da Nova Escola), surgiu na América do Norte, através de John Dewey e William Kilpatrick. Foram eles que criaram o “Método de Projetos” (DUARTE, 1971).

Porém, só na década de 1980, que os projetos de trabalho voltam a ser objeto de estudo. As mudanças que ocorreram nessa época influenciaram a área da educação, com a denominada revolução cognitiva e as concepções sobre o conhecimento e as novas tecnologias.

Hernández (1998, p. 720) relata que: “Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias, e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem.”.

Desta forma:

Um projeto que possui uma intenção contribui de forma significativa na relação professor-aluno na troca de ideias, nas mediações, na avaliação que o professor poderá fazer diante das intenções do aluno; na relação aluno-aluno quando se trabalha de maneira cooperativa; e no ensino-aprendizagem, pois o aluno sente-se motivado e tem prazer em aprender (SAMPAIO, 2012, s/p.).

A Pedagogia de projetos, portanto, é uma estratégia que pode ser inserida em todas as etapas do ensino, desde que colocada de forma correta para que os objetivos propostos sejam realmente atingidos.

Ainda, destaca-se que:

Os projetos podem ser usados nos diferentes níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio. O que é importante considerar, a priori, é que cada um desses níveis possui especificidades e características peculiares que os vão distinguir em alguma medida: com relação ao grupo etário, a realidade circundante, às experiências anteriores, dos alunos e professores (BARBOSA e HORN, 2008, p. 71).

PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES COGNITIVAS E SOCIAIS

O planejamento sempre fez parte da vida do ser humano, uma vez que é preciso se organizar para desenvolver as atividades diárias. O planejamento no contexto escolar está relacionado às atividades que discutem a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, bem como as condições externas que influenciam sua aplicação. É preciso destacar que o planejamento prevê a articulação entre o ensino e a avaliação porque, esta serve de instrumento para a previsão, organização, pesquisa e reflexão.

No caso da Pedagogia de Projetos visa à um diferente estado de espírito no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho com projetos nos trás uma nova perspectiva a esse respeito. Agora, o ato de decorar não tem mais significado.

Todo conhecimento ou quase todo ele é construído baseado no contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível de separar os aspectos cognitivos do indivíduo, suas emoções e a sua socialização durante o processo. É preciso repensar as práticas, pois, a formação dos estudantes não deve ser trabalhada somente nas questões do intelecto:

Por certo os papéis escolares estão definidos ideologicamente também na sociedade, identificados com a classe dominante, passando pelas formas de produção e distribuição do conhecimento. Os professores vivem num ambiente complexo onde participam de múltiplas interações sociais no seu dia a dia.

São eles também frutos da realidade cotidiana das escolas, muitas vezes incapazes de fornecer uma visão crítica aos estudantes, porque eles mesmos não têm, porque se debatem no espaço de ajustar seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla da sociedade (CUNHA, 1989 p. 66).

O processo é complexo, e entre outras situações deve-se contemplar os conhecimentos prévios e a vivência dos estudantes, como no caso do Ensino Fundamental I. Eles só irão se desenvolver de forma plena ao participar, experienciar, sentir, tomar atitudes, solucionar problemas, interagir, entre outros fatores diante de terminados contextos e procedimentos. O que vale são as experiências proporcionadas, os problemas vivenciados e as ações desencadeadas.

No caso ainda, do Ensino Fundamental I, a finalidade de se aplicar projetos tem por objetivo principal compreender o estudante nos mais diferentes aspectos como o sujeito cognitivo, o ser pensante, o curioso, e o questionador, considerando seus conhecimentos prévios; já que os mesmos são coautores do seu próprio conhecimento

e se desenvolvem a partir de ações coletivas, cooperativas, sociais, resolvendo conflitos, argumentando sobre hipóteses e questionando.

Vasconcelos (2006. p. 160) defende que a maneira de se fazer um projeto deve ser fruto de uma aprendizagem coletiva, através da troca de energia, experiências e de uma reflexão crítica e solidária sobre as diferentes práticas. É preciso compreender onde é que o grupo se encontra e quais são as suas necessidades.

Ou seja, na busca de mudança do processo de planejamento, o ideal é que os envolvidos na construção do projeto elaborem um roteiro junto aos seus coordenadores; porém, se isso não for possível, pode propor, justificar e mostrar como aquele roteiro pode ajudar o profissional a fazer um bom trabalho.

Outro aspecto a se levar em consideração é o da interdisciplinaridade. Esta tem por função direcionar uma aprendizagem reflexiva a fim de compreender a realidade, as mudanças sociais que vem ocorrendo, conscientizando e desenvolvendo uma ampla visão sobre a sociedade atual. Na perspectiva dos projetos, a ideologia não é mais conduzida para formar estudantes para um futuro distante, mas sim para viver e transformar o mundo que o cerca através dos conhecimentos adquiridos no momento presente.

Os resultados podem e devem ser socializados com a própria turma, entre os pares e pode contemplar a escola como um todo. Assim, a interdisciplinaridade deve existir, pois, os estudantes começam a entender que um determinado conteúdo ou disciplina depende e conversa com outra. A avaliação do projeto deve ser feita ao longo do percurso de forma a permitir a análise dos resultados, as devidas correções e possíveis intervenções e adequações para se atingir o que se espera de fato (MARTINS, 2005; TURRA NETO, 2011).

Desfazendo o mito do antagonismo entre a utilização de projetos e a transmissão de conteúdos, o trabalho participativo, colaborativo e coletivo é atingido, mas também abre espaço para sínteses integradoras e até mesmo a exposição dialogada. A implementação da proposta caminha em uma direção enriquecedora da associação entre uma aprendizagem ativa e significativa e um ensino não espontaneísta, caracterizado pela intencionalidade que define o caráter político da educação (JAPIASSU, 1995).

Portanto, cabe ao professor, planejar atividades que favoreçam uma aprendizagem mais dinâmica sem deixar de lado o peso das competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Vale lembrar que a pedagogia de projetos envolve muitos participantes, no qual cada um desempenha seu papel. O trabalho em equipe, a autonomia e a criticidade são muito valorizados. Assim, podemos dizer que a atuação do professor e do estudante são fundamentais para uma boa elaboração do projeto e todo o processo que envolve a aprendizagem nele existente (TURRA NETO, 2011).

Atualmente, espera-se muito a prática do professor condizente com a realidade da sala de aula, além de que venha ao encontro das necessidades de inovar, atualizar, de sentir quando deve modificar sua forma de trabalhar, para melhor atender seus estudantes.

A mudança de foco para os métodos e não mais para os conteúdos, gerou certa despreocupação sobre o que deveria ser ensinado, mudando para de que forma deveria ser. Este fato surgiu como um ponto negativo já que de certa forma rebaixou os conteúdos, o que de acordo com alguns pesquisadores veio a desfavorecer o que frequenta a escola pública, por exemplo, pois, muitas vezes ele só tem acesso ao conhecimento através dela (SAVIANI, 2008).

Este é o fundamento do trabalho com projetos na escola, a garantia de uma educação de qualidade através de um currículo rico, dinâmico, flexível e aberto a novas ações educativas direcionadas às necessidades reais dos estudantes. Quando trabalhamos com projetos, ele nos possibilita a construção e a formulação de conceitos, de desmistificar o novo, promovendo assim um ambiente de cooperação, companheirismo e respeito mútuo, contemplando um fazer interdisciplinar que envolva tudo e todos (QUEIROZ e ROCHA, 2010).

Ou seja, trabalhar com projetos traz novas perspectivas a esse respeito. O ato de decorar hoje em dia já não traz mais significado. Todo conhecimento ou quase todo ele é construído baseado no contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível de separar os aspectos cognitivos do indivíduo, suas emoções e a sua socialização durante o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia de Projetos nasceu do surgimento da Escola Nova, abrindo espaço para uma série de intervenções que até aquele momento não ocorriam na Escola Tradicional. No Brasil, esta predominou até meados da década de 90. Com a evolução da sociedade, diversos estudiosos perceberam a necessidade de acompanhar esses avanços fazendo com que novas pedagogias fossem introduzidas, para modificar a escola e deixar de lado um ensino conteudista. A Escola Nova promoveu uma mudança significativa nas relações professor e estudante.

O professor torna-se um mediador, através de práticas e intervenções que possibilitem ao estudante se desenvolver de forma plena, inserindo elementos do seu cotidiano, bem como, desenvolver sua criticidade e autonomia.

Com a introdução da pedagogia de projetos, abre-se a possibilidade de trabalhar com a interdisciplinaridade. Apesar de haver objetivos específicos, os objetivos gerais podem conversar dentro de duas ou mais disciplinas.

Pensando assim, essa pedagogia em sua essência é fundamental para o desenvolvimento do estudante, pois abre inúmeros caminhos que contribuem para o ensino e a aprendizagem. O mesmo, a partir dessa teoria é capaz de se desenvolver intelectualmente, socialmente e mentalmente, tornando-se independente.

Quando o professor escolhe trabalhar com esse tipo de metodologia, os conteúdos passam a ter mais significado, pois, envolvem inúmeros atores sociais, estejam eles diretamente envolvidos no processo ou não. Por fim, é necessário dizer que o caminho percorrido durante a aplicação de um projeto deve ser muito rico, trazendo ao estudante significado naquilo que está fazendo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. das G. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CUNHA, M.I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989
- DUARTE, A. L. A. **A Escola Nova**. AMAE Educando. n. 32, 1971.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JAPIASSU, H. A questão da interdisciplinaridade. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (Org.). **Paixão de Aprender II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Pp. 324-332.
- MARTINS, J.S. **Projetos de pesquisa: Estratégias de ensino em sala de aula**. 2ed. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2007. 184 p.
- QUEIROZ, D.C.S.; ROCHA, F.F. **Projetos na Educação Infantil**. Faculdade Alfredo Nasser. Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia, 2010. 52 p. Disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/PROJETOS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20-%20Dayse%20Cristina.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- SAMPAIO, M.C.S. **A importância de trabalhar com projetos no Ensino Fundamental**. Monografia de

Conclusão de Curso de Pedagogia. Faculdade Cenecista de Capivari – CNEC. 44 p., 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VASCONCELOS, C. dos S. **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**- elementos metodológicos para elaboração e realização. 16º ed São Paulo Libertad, 2006.

TURRA NETO, N. Metodologias de pesquisa para o estudo geográfico da sociabilidade juvenil. **Raega: O espaço geográfico em análise**, Curitiba, v. 23, n. 2177-2738, p.340-375, 2011.



BRINCANDO DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILEUSA SOARES DA SILVA¹

RESUMO

A proposta desse trabalho concentra-se no estudo da presença do faz de conta no cotidiano escolar da educação infantil. Visando a identificar as influências destas na formação da criança e no processo educativo. Nesse sentido, é por meio das brincadeiras que a criança passa a transformar os conhecimentos que já possuía anteriormente em conceitos mais aprimorados com os quais brinca. Por isso, na educação infantil, é importante organizar espaços que permitam à criança explorar diferentes tipos de brinquedos e brincadeiras como os jogos, os brinquedos de montar, brincadeiras de roda, brincadeiras de faz-de-conta. Esses recursos, quando privilegiados no contexto da educação infantil, permitem acionar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Palavra-chave: Brincadeiras; Desenvolvimento; Lúdico; Socialização.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema a brincadeira do faz-de-conta em torno da qual giram as atividades sociais e culturais das crianças, sendo a forma como as crianças lidam com os conflitos que envolvem a brincadeira que determinará sua capacidade de construir relacionamentos e desenvolver sua capacidade cognitiva. Ao fazer de conta, a criança vive e compartilha uma realidade com os outros. Ela assimila essa realidade através da imaginação e da fantasia, faz uso da sua capacidade simbólica, utilizando-se do simulacro na imitação de papéis presentes nas situações da brincadeira. A brincadeira também é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases.

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. O brincar também possibilita à criança reconhecer os papéis sociais, o mundo do qual faz parte, reconhecer-se como ser diferente do outro à medida que interage com este outro, imita papéis e experimenta o lugar do outro. Desta forma, é um tema que merece ser estudado e receber a devida importância, especialmente dentro do espaço institucional de educação infantil. Assim, ela também pode ser vista como uma atividade pedagógica e instrumento para conhecer o mundo físico e seus fenômenos e entender os diferentes comportamentos da criança durante esta atividade. Pouco se discute

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG, Licenciada em Geografia, Pós Graduada em Psicopedagogia, Professora de Educação Infantil, PEI. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, PEIF na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

sobre o fato de que brincar é coisa de criança. Brincar é a linguagem natural dos pequenos e a mais importante delas. Através das brincadeiras, eles podem expressar suas ideias, sentimentos e conflitos. Assim como, elas são fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e também é uma forma de autoexpressão. No entanto, quando se trata de brincar na escola de educação infantil, nem sempre existe tanta clareza. Principalmente nesta etapa, a alfabetização, em algumas escolas, passa a ser mais valorizada, em detrimento do lúdico, ignorando as dimensões educativas da brincadeira e do jogo no processo de letramento e alfabetização. É necessário que o educador insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis. Acredito que o educador em sua prática docente exerce grande influência na promoção da imaginação no contexto escolar. Quando escolhe e posiciona os jogos, brinquedos e brincadeiras a serem oferecidas, o educador coloca o seu desejo, suas convicções e suas hipóteses acerca da infância e do brincar. Por isso, é fundamental que o educador insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis. Fascina-me a organização do brincar, do desejo e necessidade que a criança sente da brincadeira, das relações que são estabelecidas no ato e, principalmente, de seu pensamento simbólico em elaborar e colocar em prática o brincar de faz-de-conta. Atualmente, existem muitas crianças infelizes, agressivas, discriminadas, com depressão, em todo o mundo. Seja como e onde for, uma das possíveis causas de tanta infelicidade é o fato de que as necessidades da criança não estão sendo satisfeitas e o meio-ambiente em que vive, seja familiar, escolar ou social, lhe é adverso. A sociedade de consumo contemporânea cria no ser humano necessidades falsas, como a de ter um videogame, uma boneca sofisticada,

guloseimas extravagantes, cheias de ingredientes químicos que prejudicam o organismo. Brincar, porém, se coloca num patamar importantíssimo para a felicidade e realização da criança, no presente e no futuro. Brincando ela explora o mundo, constrói seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e se autorrealiza. Além disso, expressa as suas emoções e personaliza os seus conflitos. O ambiente onde vivemos, tanto físico como social, possui características específicas relativas à história de vida de cada um de nós. Criamos um vínculo pessoal e duradouro com as pessoas e objetos que nos cercam. De certa forma, tudo passa a fazer parte de nós mesmos, de nossa memória, de nosso eu. Portanto, criamos e fortalecemos laços que nos afirmam e definem, fazendo-nos sentir a segurança e a profunda satisfação de pertencer realmente a um grupo. Nesse contínuo enredar do pessoal com o social, o brincar tem papel fundamental, já que contribui decisivamente na construção da autonomia e da convivência autêntica. Em sua trajetória milenar, o homem fixou-se em um território para esperar, confiando que a semente iria germinar, descobrindo assim a agricultura; foi quando adquiriu características especificamente humanas. Desenvolveu a capacidade de criar laços de afeto mais permanentes e pessoais, aprendeu a planejar e a esperar a época do plantio, teve tempo ocioso para conhecer melhor seu habitat, começou a dividir tarefas e colheitas com o grupo com o qual convivia e, principalmente, passou a refletir sobre si mesmo, inclusive, sobre a vida e a morte. Assim, o permanecer de forma mais prolongada e regular num núcleo espacial determinado e circunscrito, onde havia maior e mais íntima convivência com outras pessoas, com seus objetos e pertences, criou condições favoráveis ao desenvolvimento do senso social, moral e estético. Elevou, assim, a capacidade humana de observar, registrar e refletir sobre o meio, e de tomar consciência de si mesmo e do outro. Esse processo de desenvolvimento vivido pela humanidade é renovado individualmente em cada criança. O

sentir o chão onde pisa como seu, relativamente permanente, estável e seguro, é condição de uma evolução sadia. Os modos de agir perante situações ou mesmo objetos adquirem características boas ou más aos olhos da criança por assimilação da forma de lidar com a situação por outra pessoa, criança ou adulto. A imitação, sendo um dos grandes mecanismos de aprendizagem, leva-a a agir como se fosse o outro; quanto menor é em idade, maior sua sensibilidade às atribuições alheias de valores. Através da observação de como as pessoas com as quais convive reagem a determinadas situações, a criança vai internalizando modelos de ação e buscando reproduzi-los em contextos análogos. Copia gestos, posturas, mímicas e entonações de voz, expressando atração ou repulsa, muitas vezes, de acordo com o que presenciou. Vivências lúdicas com educadores, pais e outras crianças podem levar a um melhor conhecimento de si e do grupo como um todo. O lúdico, desde tempos imemoriais, faz parte da vida humana; diferentes épocas, sociedades e culturas têm suas brincadeiras próprias. Aprender a brincar de forma simbólica, representando a realidade onde vive, resgatando suas lembranças e valores, regras e fantasias, faz parte do desenvolvimento humano das crianças de hoje e de sempre. Por meio do jogo simbólico, a criança desenvolve sua inteligência, aprendendo progressivamente a representar a sua realidade, o que supõe colocar-se no lugar do outro, sociabilizando-se. Desta forma, o desenvolvimento cognitivo e o afetivo emocional entrelaçam-se de forma dinâmica, criativa e prazerosa.

DESENVOLVIMENTO

A expressão faz-de-conta com o sentido de ser uma conduta lúdica da criança que recorre à expressão dramática, à fantasia e à imaginação. A brincadeira de faz-de-conta começa por volta dos dois anos e à medida que evolui, assume diferentes funções, dependendo do contexto em que se realiza. Primeiramente os pequenos executam no faz-de-conta ações que não conseguem realizar no cotidiano, seja por

incapacidade motora, falta de força física ou por imposição do adulto. Assim, a criança é privada de uma série de tarefas que despertam sua curiosidade, o que gera muita frustração. Então, ela busca realizar seus desejos através do faz-de-conta. Em um segundo momento a criança busca no faz-de-conta a superação de situações desagradáveis. Sensações de medo, dor ou tensão podem ser superadas ao serem vivenciadas através da fantasia. Podemos dizer que o faz de conta é a forma como a criança reflete os valores e constrói sua visão de mundo. A crescente busca de aproximação ao real caracteriza o faz-de-conta na fase dos quatro aos sete anos.

Para Vygotsky (apud BOMTEMPO, 2003, p.64)

O brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para construir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real, para Piaget, o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada.

A criança procura adequar os movimentos corporais, sua expressão vocal e a composição de cenários, buscando copiar, tanto quanto possível, os modelos reais. É nessa fase que surge o simbolismo coletivo, a capacidade de organização e o desenvolvimento da imitação acarretará uma maior diferenciação de papéis. A brincadeira de faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante ressaltar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos. Sendo assim as ideias e as ações expostas pelos pequenos nas suas brincadeiras provêm do mundo social, incluindo a família e seu círculo de relacionamento, o currículo apresentado pela escola, as ideias discutidas em classe, os materiais e os pares. A brincadeira de faz de conta promove para a

criança um momento único de desenvolvimento, no qual ela exercita em sua imaginação, a capacidade de planejar, de imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras existentes em cada situação. Por meio da brincadeira a criança consegue comunicar-se com o mundo do adulto, no qual adquire controle interior, autoestima e confiança em si mesma, levando-a a agir de maneira mais ativa para que vivencie experiências de tomada de decisões, como por exemplo, comer sozinhos, vestir-se, fazer amigos, entre outros. O brincar de faz de conta permite à criança a construção do mundo real, pois brincando ela trabalha com situações que vive no social, podendo assim, compreendê-las melhor. A infância tem uma característica muito forte que é marcada pelo brincar, e é pelo brincar, e em especial, a brincadeira do faz de conta, que a criança pode reviver situações que lhe causam algum desequilíbrio emocional, possibilitando a compreensão da situação em que está vivendo e a reorganização de suas estruturas mentais. Portanto, o brincar auxilia a criança de muitas maneiras, passando a ser um fator importante para o seu desenvolvimento. O faz de conta permite que a criança utilize o seu mundo imaginário para que possa compreender o mundo real em que está inserida. Por meio da brincadeira a criança pode reviver momentos de dificuldades pelos quais está passando, possibilitando a ela uma posição privilegiada dentro da brincadeira no qual terá o poder de tomar decisões perante a sua visão. Nas brincadeiras de faz de conta as crianças criam a capacidade de imitar, imaginar, representar sem medo da imposição do adulto. A partir do mundo que ela cria, ela conseguirá entender e internalizar regras no mundo em que está inserida. Brincando, a criança cria muitas possibilidades de entrar no mundo adulto, fazendo justiça a algo que ela julga estar sendo injustiçada, tendo força para atuar com mais facilidade perante um desafio, tendo o poder de controle sobre a situação, pois ela sabe que na realidade perante os adultos esse poder não existe, e ela tem que aceitar imposição exterior. O brincar abre várias portas para a que criança

tente resolver problemas tanto do presente, como do passado e ao mesmo tempo permite que a criança faça planos se projetando para o futuro. O brincar abre várias portas para a que criança tente resolver problemas tanto do presente, como do passado e ao mesmo tempo permite que a criança faça planos se projetando para o futuro. Muitos especialistas em desenvolvimento infantil afirmam que, brincar é o fundamento da exploração intelectual.

É como as crianças aprendem a aprender. Habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e para a produtividade na força de trabalho, tais como solução de problemas, raciocínio e alfabetização se desenvolvem por meio de variados tipos de brincadeiras, da mesma forma que habilidades sociais como cooperação e compartilhamento (LINN, 2010, p. 26).

A criança precisa deste momento para que possa entender o seu eu interior e que em muitos casos os pais ficam incomodados com as fantasias de seus filhos e acabam não permitindo à criança esse momento de faz de conta que é um dos momentos mais importantes para a vida dela. Na brincadeira a criança consegue aflorar sua criatividade sendo ela mesma, sem medo da imposição do adulto. Somente brincando a criança consegue viajar em um mundo ilusório cujo autor é ela, pois o brincar é uma atividade onde as crianças criam novos fatos, novos ambientes, novos brinquedos, dão novos sentidos as brincadeiras, conseguem representar, cantar, subir em palcos, dançar, tudo por intermédio da sua criatividade na brincadeira. A brincadeira de faz de conta ou o jogo simbólico, como também é conhecido, seria o método ou refúgio que a criança usa para poder assimilar e acomodar a realidade em que está submetida. Para que isto aconteça, os esquemas do intelecto da criança passam por profundos desequilíbrios, pois as crianças tendem a agir egocentricamente, passando então a assimilar somente o que é de seu interesse, procurando primeiramente a sua satisfação e não a busca pela verdade. Com o passar dos anos o jogo simbólico faz com que a assimilação e a acomodação cheguem a um

equilíbrio e uma maturação por parte do pensamento, permitindo à criança uma reflexão sobre sua atitude e seu ponto de vista. Isso se torna possível porque a imitação se faz presente no jogo simbólico, e é por meio dela que a acomodação acontece, permitindo novas significações que servirão como instrumento para novas assimilações e o desenvolvimento de sua inteligência.

A brincadeira é fundamental para desenvolver o pensamento da criança porque trabalha diversos aspectos que contribuem no desenvolvimento emocional e cognitivo dela. Afirma que, ao brincar, a criança age sobre os objetos como adultos. Assim, as brincadeiras das crianças pequenas caracterizam-se pela reprodução de ações humanas realizadas em torno de objetos. Percebe-se que são as regras da brincadeira e o papel social que ela está representando na situação imaginária que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. Nota-se que na brincadeira os objetos perdem sua força determinadora e a criança passa a operar com os significados das coisas. Só brincando é que ela vai começar a perceber o objeto não da maneira que ele é, mas como desejaria que fosse. Você já imaginou que um cabo de vassoura pudesse ser um cavalo de verdade? E que valente cavaleiro! Na verdade, o cavaleiro de pau é um objeto tão simples que em algumas épocas era utilizado pelas crianças como se fosse um meio de transformar o objeto em seu mundo de faz-de-conta, de fantasia. Um príncipe em seu cavalo de pau chega feliz ao castelo, ou até mesmo uma tropa, a fim de destruir o campo inimigo e seu herói montado em seu cavalo de pau, são situações ilusórias e imaginárias que a criança cria para satisfazer seus desejos irrealizáveis. Dessa forma, percebe-se que o brinquedo tem grande importância no desenvolvimento psicológico da criança, pois cria relações entre situações imaginárias e situações da vida real.

Pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas.

A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma atividade exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade [...] (KISHIMOTO, 2002, p.151).

A criança traz para as brincadeiras a sua cultura, seu modo de ver o mundo que favorece uma interação através das imitações, das ações cotidianas, contribuindo claramente para o seu desenvolvimento. Dessa maneira, o brinquedo gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual, com ele a criança começa a adquirir motivação, as habilidades e as atitudes necessárias para a sua participação social. Percebe-se que, na idade em que a criança frequenta a Educação Infantil, a atividade imitativa que faz através dos brinquedos e brincadeiras, pode ser considerada uma atividade condutora do desenvolvimento infantil, que cria oportunidades para ela realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, contribuindo para a sua aprendizagem e ampliando a capacidade cognitiva da criança.

De acordo com Oliveira (2002), o ambiente físico das instituições de Educação Infantil precisa ser organizado segundo certa concepção educacional, que espera determinados resultados. O ambiente da sala de aula deve ser planejado pelo professor, considerando a criança em primeiro lugar, o espaço tem que ser organizado de modo que estimule a exploração dos recursos expostos, para a criança agir significativamente e desenvolver-se.

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão

construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo.

O significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não faz mais parte da fala humana. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos (VYGOTSKY, 2008, p. 06)

A brincadeira das crianças evolui mais nos seis primeiros anos de vida do que em qualquer outra fase do desenvolvimento humano e neste período, se estrutura de forma bem diferente de como a compreenderam teóricos interessados na temática. A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações. A criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade e a brincadeira libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente. As crianças usam objetos para representar coisas diferentes do que realmente são: pedrinhas de vários tamanhos podem ser alimentos diversos na brincadeira de casinha, pedaços de madeira de tamanhos variados podem representar diferentes veículos na estrada. Na brincadeira, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados. As crianças utilizam processos de pensamento de ordem superior como no jogo de faz-de-conta, que assume um papel central no desenvolvimento da aquisição da linguagem e das habilidades de solução de problemas por elas. A brincadeira é, assim, a realização das tendências que não podem ser imediatamente

satisfeitas. Esses elementos da situação imaginária constituirão parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Nesse sentido, a brincadeira representa o funcionamento da criança na zona proximal e, portanto, promove o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a brincadeira está no imediato prazer da criança, ou seja, no prazer de viver, tendo ela duas faces: uma dirigida para o passado e outra para o futuro, e permite à criança resolver, simbolicamente, problemas do passado e enfrentar as questões do presente e imaginar o futuro. A brincadeira é uma ação natural da vida infantil, no momento em que brinca a criança trabalha com diversos aspectos como, físico, motor, emocional, social e cognitivo, se constituindo um importante elemento no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto podemos ressaltar que o lúdico como uma dimensão significativa a ser explorada pelos profissionais que atuam na educação infantil. Considerando que a brincadeira e o brinquedo fazem parte da infância e que toda criança tem direito de brincar, o trabalho apresentado buscou entender a relação do brinquedo e das brincadeiras de faz-de-conta na educação infantil. Compreendemos que o mais importante nas brincadeiras de faz-de-conta é a satisfação em brincar, e que, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento de um modo prazeroso. Através das contribuições da perspectiva histórico-cultural estudadas nesse trabalho, foi possível compreender que a brincadeira de faz-de-conta e as demais brincadeiras desenvolvidas pela criança são capazes de produzir efeitos significativos no seu desenvolvimento afetivo, motor, social e cultural. É evidente que cada criança busca realizar no seu mundo imaginário o que não é possível na vida real, mostrando também seus desejos mediante as elaborações de seus conflitos. Os brinquedos e objetos utilizados pelas crianças para brincar tornam-se importantes e muitas vezes deixam o sentido real, transformando-se em personagens imaginários capazes de transmitir segurança à

brincadeira realizada pela criança. Para ela um objeto pode ser seu super-herói, outro pode ser o inimigo derrotado, pois é na brincadeira que o desenvolvimento cognitivo aparece criando soluções para a situação de maneira confortável. Na idade pré-escolar a criança, na interação com outras crianças e com a professora, apreende experiências próprias de seu grupo social e vai se constituindo enquanto sujeito singular. Ao imitar um adulto, a criança busca na brincadeira as características do seu personagem e transforma os pequenos objetos em seres que completam o quadro de sua fantasia. É interessante observar a forma de brincar da criança e as imitações que faz com seu mundo real e a organização de sua imaginação nesse sentido, este estudo pretendeu contribuir com o profissional da Educação Infantil, sobre a importância de valorizar as brincadeiras de faz-de-conta e os jogos para o desenvolvimento da criança. Concluímos que é de extrema relevância que as crianças tenham espaços na escola que proporcionem o desenvolvimento de brincadeiras, pois compreendemos que é através dos jogos e das brincadeiras que a criança desenvolve sua curiosidade, a atenção, a autonomia, sua capacidade de resolver problemas e todos esses fatores fazem parte da aprendizagem e são constitutivas do desenvolvimento da subjetividade da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, J.S. **Jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papirus, 1998.
- ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola: Revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brincar, pensar e conhecer brinquedos, jogos e atividades**. São Paulo: Maltese, 1997 a.
- FRIEDMANN, Adriana et alii. **O direito de brincar**. A Brinquedoteca. São Paulo: Scritta Editorial, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LINN, Susan. **Em defesa do faz de conta**. Tradução: Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.
- PIAGET, J. (1966). **A linguagem e o pensamento da**

criança. São Paulo: Martins Fontes.

SANTOS, S. M. dos et alii. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

TEIXEIRA, Adriana Emilia Heitmann Gonçalves. **Jogo simbólico: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes**. Dissertação de Mestrado Unicamp. Campinas: São Paulo, 1998.



INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR:

FORTELECIMENTO, APOIO E A DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS



ORGANIZAÇÃO

ANDRÉ ALVES DE ALBUQUERQUE

CLÁUDIA REGINA MISTRELI

PREFÁCIO POR

MARIA CANDIDA SOARES DEL-MASSO

COAUTORES

ANA PAULA FABRÍCIO MACHADO

ANDREZA DATOVO DA SILVA COMERGE

CAROLINA DE QUEIROZ SILVA SOARES

DANIELLE ROCHA MEDEIROS SCALON

ELIANE SOARES CESÁRIO TORRES

FÁBIO S. BOUÇAS

GABRIELA G. JIMENEZ

MÁRCIA APARECIDA DE LIMA SIMANOVICIUS

NEURACI CARVALHO PONTES

RENATA DE PAULA OLIVEIRA

TATIANA MILANEZ

A



A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

SORAIA MITAUY FREITAS¹

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar como a introdução da matemática na infância pode influenciar positivamente no processo de aprendizagem, não apenas em relação a esta disciplina, mas também em outras áreas do conhecimento. Além disso, busca-se entender como a relação entre os conceitos matemáticos e situações do cotidiano pode estimular o interesse dos alunos pela matéria. A formação e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores surgem como elementos cruciais para o sucesso dessa empreitada, evidenciando a importância de programas de capacitação que abrangem conhecimentos específicos da disciplina e metodologias de ensino eficazes. O artigo também ressalta o papel significativo das tecnologias educacionais e das metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, na promoção de uma experiência de aprendizagem mais rica e personalizada. Além disso, enfatiza-se a necessidade de um suporte institucional robusto que forneça os recursos necessários e crie um ambiente que favoreça a inovação pedagógica. Conclui-se que, ao priorizar um ensino de Matemática contextualizado, significativo e adaptado às necessidades dos alunos nos primeiros anos de escolaridade, é possível não apenas melhorar o desempenho acadêmico em matemática, mas também cultivar uma relação positiva e duradoura com a disciplina, preparando os estudantes para os desafios futuros em suas vidas acadêmicas e além.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Formação; Práticas Pedagógicas Inovadoras.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a fundamental importância do ensino de Matemática nos anos iniciais, destacando como uma abordagem pedagógica eficaz nessa fase pode estabelecer uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Explora-se a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e engajadoras que possam transformar a experiência de aprendizagem matemática,

incentivando o raciocínio lógico, a criatividade e o pensamento crítico desde cedo.

A importância do ensino de Matemática nos anos iniciais da educação básica tem sido objeto de extenso debate acadêmico e pedagógico, sobretudo pelo seu papel fundamental na construção do raciocínio lógico, na solução de problemas e no desenvolvimento cognitivo das crianças. A Matemática, como disciplina, vai além da

¹ Graduada em Matemática. Professora de Ensino Fundamental II e Médio no Estado, SEE e na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. E-mail: soraia.mitauly@gmail.com

simples aquisição de habilidades numéricas, envolvendo a compreensão de conceitos que são essenciais para o aprendizado em diversas áreas do conhecimento e para a interação com o mundo (Sousa & Almeida, 2018). Nesse sentido, o ensino de Matemática nos anos iniciais assume uma posição estratégica na formação básica do indivíduo, estabelecendo as fundações para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI.

A Matemática tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e formativo dos alunos, sendo essencial durante os anos iniciais. Segundo Vygotsky (1978), o aprendizado matemático nessa fase é crucial para o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de resolver problemas.

Estudos demonstram que uma introdução precoce aos conceitos matemáticos contribui não apenas para um melhor desempenho acadêmico em Matemática nos anos subsequentes, mas também promove habilidades de pensamento crítico e criativo que são transversais a todas as áreas do conhecimento (Martins & Silva, 2020). Além disso, a familiarização com a Matemática desde os primeiros anos de escolaridade ajuda a diminuir a ansiedade e a resistência em relação à disciplina, aspectos frequentemente relatados em estudantes de diversas faixas etárias (Gonçalves & Pereira, 2019).

Para que o ensino de Matemática nos anos iniciais seja efetivo, é fundamental que os professores possuam uma sólida formação em conteúdo matemático e pedagogia, bem como estratégias didáticas que favoreçam o engajamento e a curiosidade dos alunos (Lima & Santos, 2021). A adoção de metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem e incentivam a exploração, a

investigação e a resolução de problemas reais, é apontada como uma prática eficaz para o ensino de Matemática nesta fase (Rocha & Oliveira, 2022).

A integração de tecnologias educacionais no ensino de Matemática nos anos iniciais apresenta-se como um dos caminhos promissores para renovar o interesse dos alunos pela disciplina e para facilitar a compreensão de conceitos matemáticos complexos de maneira lúdica e interativa. O uso de softwares educativos, jogos digitais e plataformas de aprendizagem adaptativa podem proporcionar experiências de aprendizado personalizadas e motivadoras, que despertam a curiosidade dos alunos e promovem um ambiente de aprendizagem mais envolvente. Essas ferramentas tecnológicas, quando bem integradas ao planejamento pedagógico, têm o potencial de reforçar o entendimento dos conceitos matemáticos, facilitando a visualização de problemas e a experimentação de soluções de maneira intuitiva e dinâmica.

Por outro lado, a formação inicial e continuada de professores surge como um elemento crucial para a efetividade do ensino de Matemática nos anos iniciais. Educadores bem preparados e atualizados quanto às melhores práticas pedagógicas e às novas tecnologias educacionais são capazes de criar ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes, que apoiam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático dos alunos. Investir na capacitação dos professores significa, portanto, investir na qualidade da educação matemática oferecida desde os primeiros anos escolares, assegurando que os alunos construam uma base sólida em Matemática, essencial para o sucesso acadêmico futuro e para a formação de cidadãos aptos a enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais quantificado e tecnológico.

No entanto, apesar da reconhecida importância e dos avanços metodológicos no ensino de Matemática nos anos iniciais, ainda persistem desafios significativos, tais como a formação e capacitação contínua de professores, a superação de barreiras relacionadas à percepção negativa da Matemática e a integração efetiva de tecnologias educacionais. Diante disso, surge a questão de pesquisa: como as práticas pedagógicas inovadoras e a formação continuada de professores podem melhorar o ensino de Matemática nos anos iniciais, contribuindo para o desenvolvimento pleno das competências matemáticas dos alunos? O objetivo deste artigo é investigar estratégias eficazes para o ensino de Matemática nos anos iniciais, visando não apenas a melhoria do desempenho acadêmico em Matemática, mas também o desenvolvimento de uma relação positiva dos alunos com a disciplina. Por fim, é preciso considerar que o ensino da matemática nos anos iniciais não deve se limitar apenas à transmissão de conceitos e fórmulas. Como aponta Santos (2018), é importante também trabalhar aspectos emocionais e afetivos, pois a maneira como o aluno se relaciona com a matemática pode influenciar diretamente em seu desempenho e aprendizado.

DESENVOLVIMENTO

A BASE TEÓRICA DO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

O ensino de Matemática nos anos iniciais serve como um pilar fundamental para o desenvolvimento integral da criança, estabelecendo bases sólidas não apenas para o aprendizado futuro em matemática, mas também para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como o raciocínio lógico, a capacidade de solucionar problemas e o pensamento crítico. Segundo Ferreira e Gonçalves (2003), a introdução de conceitos matemáticos na educação infantil

e nos primeiros anos do ensino fundamental é crucial para o desenvolvimento de uma relação positiva com a Matemática, influenciando diretamente na atitude e no desempenho dos alunos em disciplinas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) ao longo de sua trajetória acadêmica. Ainda, conforme salientam Barbosa e Lima (2010), o ensino de Matemática nos anos iniciais deve ultrapassar a memorização de fatos e procedimentos numéricos, enfatizando a compreensão de conceitos, o que demanda uma abordagem pedagógica que valorize o raciocínio matemático em detrimento da repetição e memorização.

Além disso, a literatura especializada aponta para a importância das experiências matemáticas iniciais serem construídas em um ambiente que estimula a curiosidade e o interesse pela Matemática, como defendem Rocha e Silva (2015). Esses autores argumentam que atividades lúdicas, manipulativas e contextuais são essenciais para que os alunos façam conexões significativas com a Matemática, facilitando a compreensão de conceitos abstratos por meio de experiências concretas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas que incorporam jogos, histórias, usam de materiais concretos e situações do dia a dia se mostram eficazes para o desenvolvimento de um pensamento matemático robusto desde os primeiros anos de escolaridade.

Moura e Alencar (2018) reforçam que o desenvolvimento da competência matemática nos anos iniciais exige dos educadores uma compreensão profunda tanto dos conteúdos matemáticos quanto das estratégias pedagógicas que promovem a aprendizagem ativa. Os autores destacam a importância da formação continuada dos professores em metodologias ativas de ensino, que capacitem o docente a criar situações de aprendizagem que sejam ao

mesmo tempo desafiadoras e acessíveis aos alunos, promovendo assim a construção do conhecimento matemático de maneira significativa e duradoura.

A introdução de tecnologias digitais no ensino de Matemática também é apontada por Oliveira e Costa (2020) como uma estratégia promissora para enriquecer as experiências de aprendizagem matemática dos alunos nos anos iniciais. Eles argumentam que recursos tecnológicos, quando utilizados de forma pedagógica, podem oferecer oportunidades para que os alunos explorem conceitos matemáticos de forma interativa e motivante, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que tornam a aprendizagem mais atrativa e relevante para os alunos do século XXI.

Contudo, para que todas essas estratégias pedagógicas sejam efetivamente implementadas, é imprescindível que haja um suporte institucional adequado, como apontam Carvalho e Santos (2022), que enfatizam a necessidade de políticas educacionais que promovam a valorização do ensino de Matemática nos anos iniciais, incluindo a provisão de recursos didáticos adequados, formação e suporte contínuo aos professores e avaliação formativa que informe práticas pedagógicas reflexivas e adaptativas. Através dessas medidas, é possível assegurar que o ensino de Matemática contribua efetivamente para o desenvolvimento pleno das crianças, preparando-as não apenas para os desafios acadêmicos futuros, mas também para uma participação crítica e construtiva na sociedade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A inovação pedagógica no ensino de Matemática nos anos iniciais é um campo fértil para a pesquisa e prática educacional, demandando abordagens que transcendam os métodos tradicionais de ensino, focados

primariamente na transmissão de conteúdo e na repetição de exercícios. Segundo Silva e Menezes (2005), as práticas pedagógicas inovadoras em Matemática envolvem a criação de ambientes de aprendizagem que incentivam a investigação, a curiosidade e o engajamento ativo dos alunos no processo de construção do conhecimento matemático. Tais ambientes são fundamentais para que os estudantes possam desenvolver não apenas competências técnicas, mas também habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade.

A adoção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, tem sido destacada por autores como Oliveira e Castro (2015) como estratégias eficazes para promover uma participação mais ativa dos alunos na aprendizagem de Matemática. Essas metodologias colocam o aluno no centro do processo educativo, permitindo que explorem conceitos matemáticos de maneira mais significativa e contextualizada, aplicando-os a situações reais e relevantes do seu cotidiano.

Da mesma forma, o uso de recursos tecnológicos e digitais no ensino de Matemática representa uma tendência importante nas práticas pedagógicas contemporâneas. Ferreira e Souza (2018) argumentam que ferramentas digitais, como softwares educativos, aplicativos e plataformas online, podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem ao oferecer recursos visuais e interativos que facilitam a compreensão de conceitos abstratos e complexos. Além disso, a tecnologia permite a personalização da aprendizagem, atendendo às necessidades individuais dos alunos.

Outro aspecto relevante das práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Matemática é a integração de abordagens lúdicas e criativas, como jogos, brincadeiras

e atividades manipulativas. Segundo Lima e Rocha (2021), essas estratégias podem tornar a aprendizagem matemática mais atraente e acessível, especialmente para alunos nos anos iniciais, ao reduzir a ansiedade associada à disciplina e ao estimular o pensamento lógico de maneira divertida e envolvente.

A formação continuada dos professores emerge como um elemento chave para a implantação bem-sucedida de práticas pedagógicas inovadoras em Matemática. Santos e Pereira (2023) enfatizam a importância de programas de desenvolvimento profissional que preparem os educadores para utilizar metodologias ativas, recursos tecnológicos e estratégias lúdicas de forma eficaz. Eles destacam que o preparo dos professores para inovar em suas práticas pedagógicas é crucial para a melhoria da qualidade do ensino de Matemática e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Portanto, a inovação no ensino de Matemática nos anos iniciais requer uma abordagem holística que considere a incorporação de metodologias ativas, o uso estratégico da tecnologia e a valorização de atividades lúdicas e criativas, além de um forte investimento na formação e no desenvolvimento profissional dos professores. Essas estratégias, juntas, contribuem para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, capaz de motivar os alunos e de promover um entendimento profundo e duradouro dos conceitos matemáticos.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

A formação e o desenvolvimento profissional dos professores constituem pilares essenciais para a inovação de práticas pedagógicas eficazes, particularmente no ensino de Matemática nos anos iniciais. Como destacado por Cardoso e Souza (2004), a preparação inicial dos professores

em Matemática é fundamental, mas insuficiente para abarcar as complexidades e os desafios enfrentados na prática educativa contemporânea. Isso porque o ambiente educacional está em constante evolução, impulsionado por avanços tecnológicos, mudanças nas demandas sociais e no próprio entendimento sobre como os alunos aprendem Matemática. Assim, a formação continuada emerge como uma necessidade imperativa, permitindo que os educadores atualizem seus conhecimentos, explorem novas metodologias de ensino e adaptem suas práticas às necessidades de seus alunos.

A importância da formação continuada é reforçada por Lima e Ferreira (2010), que argumentam que programas de desenvolvimento profissional contínuo são cruciais para que os professores possam refletir sobre sua prática pedagógica, compartilhar experiências com colegas e integrar novas tecnologias e abordagens pedagógicas em sua rotina de ensino. Esses programas devem ser concebidos como oportunidades de aprendizagem colaborativa, promovendo não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também o desenvolvimento de uma postura investigativa sobre a prática docente.

Além disso, Silva e Rocha (2015) enfatizam a relevância de alinhar a formação docente às realidades e desafios específicos do ensino de Matemática nos anos iniciais. Eles destacam que muitos professores se sentem inseguros em relação ao seu conhecimento matemático e pedagógico, o que pode impactar negativamente a qualidade do ensino. Portanto, programas de formação continuada específicos para o ensino de Matemática podem ajudar a superar essas inseguranças, oferecendo estratégias didáticas inovadoras e conhecimentos aprofundados que reforcem a confiança dos professores e, conseqüentemente, melhorem o aprendizado dos alunos.

A integração da tecnologia no processo educativo representa outro desafio significativo para os professores, como discutido por Martins e Oliveira (2018). Eles argumentam que a formação docente deve abordar não apenas o uso de ferramentas tecnológicas, mas também como essas ferramentas podem ser efetivamente integradas ao currículo de Matemática para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Isso requer uma abordagem crítica e reflexiva sobre a tecnologia, que vai além do simples treinamento em ferramentas específicas e busca compreender as implicações pedagógicas do seu uso.

A formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Matemática nos anos iniciais devem ser vistos como um processo contínuo e integrado, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades, mas também a construção de uma identidade profissional comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, Pereira e Almeida (2023) salientam a necessidade de criar culturas profissionais colaborativas nas escolas, onde os professores possam aprender uns com os outros e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, reforçando a ideia de que o desenvolvimento profissional é um processo coletivo e contextualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão profunda da importância do ensino de Matemática nos anos iniciais estabelece a base para uma abordagem educacional que reconhece o valor intrínseco desta disciplina para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Ao longo deste artigo, exploramos diversos aspectos que sublinham a necessidade de uma educação matemática inicial que seja tanto engajadora quanto fundamentada em práticas

pedagógicas sólidas e inovadoras. Ficou evidente que a introdução à Matemática, quando feita de maneira contextualizada e significativa, pode despertar nos alunos o interesse e a apreciação por esta ciência, além de equipá-los com habilidades cruciais para a vida.

O papel dos educadores neste processo é insubstituível. Professores bem preparados e continuamente desenvolvidos profissionalmente são capazes de colocar práticas inovadoras que transformam o ensino de Matemática em uma jornada de descobertas e conquistas. A formação e o desenvolvimento profissional dos professores emergem, assim, como elementos centrais para a eficácia do ensino matemático, demandando um investimento contínuo em programas de capacitação que abordem tanto os conhecimentos específicos da disciplina quanto as metodologias de ensino mais efetivas.

A integração da tecnologia no currículo de Matemática dos anos iniciais representa uma oportunidade valiosa para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. As ferramentas digitais, quando utilizadas estrategicamente, podem oferecer novas formas de explorar conceitos matemáticos, promovendo a interatividade e a personalização do ensino. Esta abordagem não só auxilia na compreensão dos conteúdos como também prepara os alunos para um mundo cada vez mais tecnológico.

Além disso, a aplicação de metodologias ativas e o uso de recursos lúdicos no ensino de Matemática são práticas que contribuem significativamente para tornar a aprendizagem mais atraente e efetiva. Por meio de atividades que estimulam a curiosidade e o pensamento crítico, os alunos são incentivados a construir o conhecimento de forma colaborativa, desenvolvendo não apenas habilidades matemáticas, mas também competências sociais importantes.

Entretanto, para que todas essas iniciativas sejam bem-sucedidas, é imprescindível o apoio institucional das escolas e dos sistemas educacionais. Isso envolve o fornecimento de recursos adequados, a criação de políticas educacionais que valorizem o ensino de Matemática e o estabelecimento de um ambiente escolar que favoreça a experimentação pedagógica e a inovação.

Em conclusão, o ensino de Matemática nos anos iniciais é um componente crucial da educação básica, exigindo uma abordagem pedagógica que seja ao mesmo tempo inclusiva, inovadora e adaptada às necessidades individuais dos alunos. Ao priorizarmos a formação de professores, a integração de tecnologias educacionais e a implementação de práticas pedagógicas engajadoras, estaremos não apenas melhorando o desempenho matemático dos alunos, mas também fomentando uma relação positiva e duradoura com a Matemática, preparando-os para os desafios futuros em suas vidas acadêmicas e profissionais. Pôr outro lado, foi evidenciado que há uma deficiência no treinamento dos professores para o ensino da matemática nos anos iniciais. Conforme apontado por Stipek et al. (2011), muitos professores sentem-se inadequados para ensinar matemática, principalmente porque não receberam formação suficiente nessa área durante sua formação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L.P.; LIMA, R.F. Matemática nos anos iniciais: para além da memorização. **Pedagogia em Foco**, v. 4, n. 2, p. 114-128, 2010.

CARDOSO, F.R.; SOUZA, M.T. Desafios na formação inicial de professores de Matemática. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 26, n. 104, p. 32-45, 2004.

CARVALHO, D.M.; SANTOS, L.N. Políticas educacionais para o ensino de matemática nos anos iniciais: um olhar crítico. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, n. 2, p. 112-127, 2022.

FERREIRA, J.S.; GONÇALVES, M.P. Desenvolvimento cognitivo e a introdução da matemática na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, v. 28, n. 77, p. 89-103, 2003.

FERREIRA, J.S.; SOUZA, M.T. Tecnologia e inovação na educação matemática: explorando novos caminhos para a

aprendizagem. **Revista de Inovação Tecnológica na Educação**, v. 5, n. 1, p. 22-37, 2018.

GONÇALVES, E.; PEREIRA, A. Matemática nos Anos Iniciais: Superando a Ansiedade através de Práticas Inovadoras. **Jornal de Pedagogia Inovadora**, v. 12, n. 2, p. 210-225, 2019. Tradução própria.

LIMA, F. J.; SANTOS, M. L. Formação de Professores para o Ensino de Matemática nos Anos Iniciais: Desafios e Perspectivas. **Revista de Formação de Educadores**, v. 25, n. 3, p. 56-72, 2021. Tradução própria.

LIMA, P.C.; FERREIRA, A.M. A formação continuada como espaço de desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2010.

LIMA, P.R.; ROCHA, E.B. O lúdico no ensino de matemática: estratégias para engajar os alunos nos anos iniciais. **Revista Pedagógica**, v. 23, n. 49, p. 102-117, 2021.

MARTINS, C. B.; SILVA, J. F. Impactos da Introdução Precoce de Conceitos Matemáticos no Desenvolvimento Cognitivo Infantil. **Anais da Academia Brasileira de Educação**, v. 22, n. 1, p. 115-130, 2020. Tradução própria.

MARTINS, L.A.; OLIVEIRA, J.F. Tecnologia e formação de professores: desafios para o ensino de Matemática. **Jornal de Tecnologia Educacional**, v. 46, n. 3, p. 300-315, 2018.

MOURA, A.R.; ALENCAR, M.C. Formação de professores e ensino de matemática nos anos iniciais: desafios e perspectivas. **Educação Matemática Debate**, v. 3, n. 1, p. 58-72, 2018.

OLIVEIRA, F.L.; COSTA, G.S. Tecnologias digitais na educação matemática dos anos iniciais: potencialidades e desafios. **Revista Tecnologia Educacional**, v. 48, n. 1, p. 20-35, 2020.

OLIVEIRA, R.F.; CASTRO, S.L. Metodologias ativas no ensino de matemática: uma nova abordagem para a aprendizagem. **Jornal de Educação Matemática**, v. 16, n. 3, p. 325-340, 2015.

PEREIRA, S.M.; ALMEIDA, L.R. Construindo culturas profissionais colaborativas na formação de professores de Matemática. **Revista de Inovação e Pesquisa em Educação**, v. 5, n. 1, p. 88-105, 2023.

ROCHA, E.F.; SILVA, J.B. Ludicidade e aprendizagem matemática nos anos iniciais: um caminho possível. **Revista de Ensino de Matemática**, v. 22, n. 3, p. 325-340, 2015.

ROCHA, P. C.; OLIVEIRA, T. M. Metodologias Ativas no Ensino de Matemática: Engajando Alunos nos Anos Iniciais. **Educação Matemática em Revista**, v. 26, n. 5, p. 33-47, 2022.

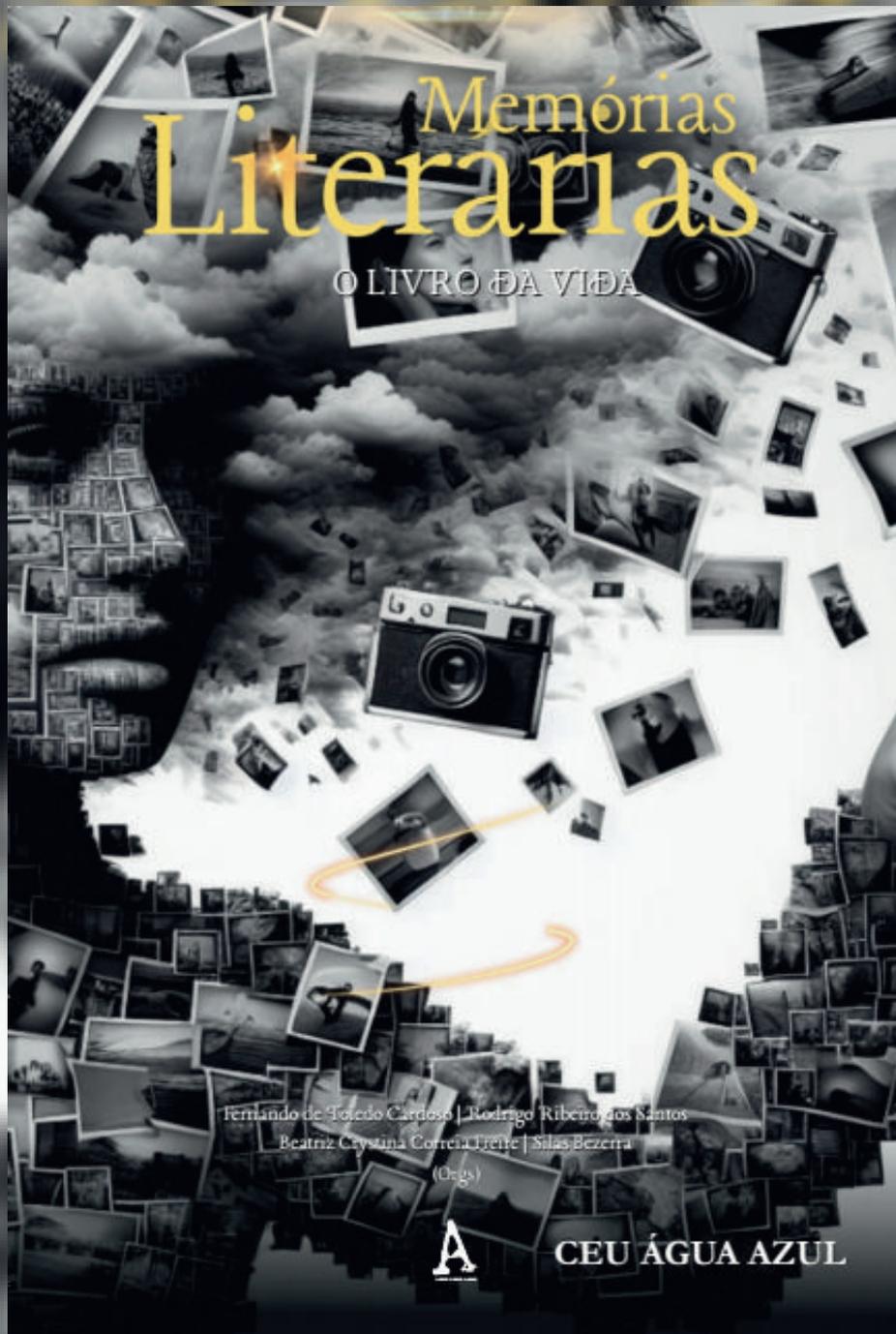
SANTOS, M.L.; PEREIRA, A.G. Formação continuada de professores para o ensino inovador de matemática: um caminho para a mudança. **Revista de Educação Continuada em Matemática**, v. 15, n. 1, p. 88-103, 2023.

SILVA, A.L.; MENEZES, C.R. Práticas inovadoras no ensino de matemática: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Matemática**, v. 8, n. 15, p. 55-70, 2005.

SILVA, E.L.; ROCHA, C.P. Superando inseguranças: A formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática. **Periódico de Matemática e Ensino**, v. 8, n. 1, p. 22-39, 2015.

SOUZA, L. M.; ALMEIDA, D. R. A Importância do Ensino de Matemática nos Anos Iniciais: Reflexões sobre Práticas Pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Matemática**, v. 18, n. 4, p. 487-504, 2018. Tradução própria.





A PEDAGOGIA E AS TEORIAS QUE CONTRIBUEM PARA O EDUCAR

VILMA CAVALCANTE SABINO DA SILVA¹

RESUMO

A pedagogia, como campo de estudo e prática, é uma tapeçaria complexa e multifacetada. Ela é tecida com os fios de inúmeras teorias e abordagens que contribuem para a nossa compreensão do que significa educar. A teoria crítica de Paulo Freire oferece uma perspectiva poderosa sobre a educação como um meio de emancipação. Freire defendia uma pedagogia do oprimido, na qual a educação é vista como um meio de questionar e desafiar as estruturas de poder existentes. Ele acreditava que a educação deveria capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades. Cada teoria contribui para a rica tapeçaria da pedagogia, oferecendo diferentes perspectivas sobre o que significa educar. Juntas, elas nos ajudam a entender a educação como um processo complexo e multifacetado que envolve muito mais do que a simples transmissão de conhecimento. Elas nos lembram que educar é, em última análise, sobre o cultivo do potencial humano - uma tarefa que é ao mesmo tempo desafiadora e profundamente gratificante.

Palavras-chave: Educação Desafiadora; Estruturas; Projetos; Teoria.

INTRODUÇÃO

Durante o século passado, surgiram múltiplas correntes educacionais que buscavam reinterpretar a função do ambiente escolar na comunidade e os métodos utilizados para promover a instrução e o conhecimento, modificando a dinâmica entre educador e estudante, os critérios de avaliação e as técnicas empregadas.

Certas doutrinas educacionais eram fundamentadas no capitalismo, sendo rotuladas como liberais, formando grande parte das correntes que integraram o movimento da Escola Nova, que apareceu no

começo do século XX na Europa e nos Estados Unidos. No entanto, outras doutrinas educacionais surgiram vinculadas ao pensamento socialista, principalmente baseadas nos conceitos do marxismo, sendo denominadas de progressistas.

As instituições de ensino atuais podem exibir características dessas duas grandes linhas de pensamento, já que, frequentemente, elas acontecem de maneira paralela ou simultânea. (Pablo Rodrigo Bes, p.2).

Segundo Silva (2010, p. 29):

[...] a década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista, UNIP; Segunda Graduação em Letras pela Faculdade Centro Universitário de Jales, UNIJALES. Pós-graduação Lato sensu em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Casa Branca, FACAB; Pós-graduação em Formação Docente pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizam os anos 60.

Neste cenário, ao qual se buscava a transformação social, por meio da demanda por direitos sociais e da resistência de grupos étnicos e culturais marginalizados e excluídos, os propósitos e o papel da escola como entidade social foram igualmente questionados.

Segundo Freire (2001, p. 31), “[...] como educador progressista não posso restringir minha prática docente ao ensino de meras técnicas ou conteúdos, deixando intacto o exercício da compreensão crítica da realidade”.

Entendendo que, como educador “[...] nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2003, p. 87), Freire buscou utilizar como principal método de ensino o diálogo, e propôs duas ideias opostas de educação: a educação bancária e a educação emancipatória, também conhecida como problematizadora.

A educação bancária é aquela associada à pedagogia tradicional, na qual o professor, possuidor de todo o conhecimento, é central no processo de ensino, “[...] cuja tarefa inescapável é ‘encher’ os educandos de conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2003, p. 57).

Portanto, o professor irá transmitir, “depositar” o seu conhecimento no aluno, o qual, por sua vez, receberá os mesmos de forma passiva. Na educação problematizadora, há análise da realidade social em que o aluno se encontra e, a partir de problematizações dela, por meio de um processo dialógico entre professor e aluno, ocorre a aprendizagem crítica dos conteúdos que precisam ser desenvolvidos.

PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

A tendência progressista libertária propõe a noção de que deve haver autodireção na instrução, ou seja, ao aprendiz é dada a escolha entre os tópicos a serem assimilados e o fundamento do ensino é dado pelo movimento político impulsionado pelas tarefas realizadas coletivamente, o que concederia maior autonomia aos estudantes.

Portanto, um dos elementos mais significativos para a instrução escolar seria oferecer vivência e envolvimento crítico nas ações coletivas, mais do que os tópicos que as instituições de ensino pretendem transmitir. Libâneo (2002, p. 27) denota que:

Há, portanto, um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. A pedagogia libertária, na sua modalidade mais conhecida entre nós, a ‘pedagogia institucional’, pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação; dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia.

A educação é um fenômeno sociocultural de caráter global, que por sua natureza implica um ato de transmissão cultural de gerações passadas para as novas. Destaca-se “o aspecto mais geral e fundamental de uma cultura: que ela deve ser adquirida; ou seja, transmitida de alguma maneira” (FREIRE, 2003). Essa transmissão é a educação, fenômeno crucial para o desenvolvimento individual e social, e desvendar seus mecanismos e leis “significa acessar níveis explicativos que integram as diferentes dimensões da realidade, física, biológica, psicológica e social, das quais ainda estamos muito distantes” (LIBÂNEO, 2002).

Freire (2003) expõe o significado epistemológico profundo da educação: a

relação, o diálogo entre professor e aluno, e não apenas isso, mas a dignidade é concedida ao educando. Na mesma linha, Silva (2010) vê a educação como “um fenômeno de transformação na convivência, em um espaço onde o aluno não aprende um assunto, mas sim uma maneira de viver e conviver” (p. 32), com seres humanos e natureza.

É possível reconhecer um campo chamado educação e é legítimo que existam diferentes tipos de conhecimento nesse campo, mas existe uma disciplina própria chamada educação, cujo objeto de estudo é o ato universal de ensinar, a pedagogia, que por si só acarreta uma complexidade pela qual se confluem diversos saberes, como biologia, psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, entre outros.

A TRANSIÇÃO DE CICLOS

A transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental é uma das fases mais importantes e marcantes que os alunos vivem durante a educação básica.

A transição escolar pode ser entendida como uma passagem ou mudança de um ciclo para o outro, que muitas vezes pode implicar uma alteração de estabelecimento de ensino. Durante anos de permanência na escola, os alunos deparam-se com uma variedade de transições que lhes providencia um leque amplo e variado de desafios, aprendizagens e de desenvolvimento a vários níveis. Assim, a forma como os alunos lidam com essas transições pode ter um impacto significativo.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. (BRASIL, 2004, p. 17).

A alteração do contexto social quando da transição, origina nos alunos um sentimento de

“começar novamente”, que implica, muitas vezes, uma ruptura com uma ordem já alcançada, podendo influenciar a identidade pessoal e social dos sujeitos, apresentando-se, assim, como um campo privilegiado ao surgimento de “hiatos sociais”, impulsionadores de conflitos, de exclusões e de crises.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013, p. 30).

Em pré-adolescentes com dificuldades na transição e adaptação verifica-se uma diminuição no rendimento escolar, baixo estima, decréscimo da motivação e desinteresse em aprender.

Essa transição também pode tornar-se, ainda, num fator gerador daquilo que variados autores designam por stress escolar. O stress é gerado por um acontecimento percebido pelas crianças como a ameaça acompanhada por sentimentos de incapacidade em responder-lhe com eficácia.

Diversas situações “assolam” o corpo docente, com a chegada do novo grupo. Indisciplina, infantilidade e desorganização são os temas mais recorrentes nas conversas durante as trocas de aula ou em reuniões:

Os alunos são infantis, batem palmas, não se controlam, todos levantam, mostram, gritam [...];

Eles acham que ninguém manda neles. Eles estão deslumbrados com a liberdade, entra, sai, não tem um professor que fica com eles, eles ficam perdidos [...] (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 42)

De acordo com Silva (1997) “Conviver com uma classe de 5ª série é uma experiência bastante peculiar [...]” (DIAS-DA-SILVA 1997, p. 41), o professor entra convicto que irá cumprir com seus conteúdos, mas passa metade da aula resolvendo conflitos que muitas vezes não tem a ver com o ambiente escolar ou com a

“sua aula” e “atrasa o seu cronograma”. Por outro lado, é inconcebível a visão de que o educador é aquele que só dá aulas. Até o ano anterior, o professor dava a atenção necessária, mostrando-se empático, dando mais ou menos tempo para a execução de atividades das diversas disciplinas que até então conversavam entre si, ouvindo os casos durante as correções e ao chegar ao sexto ano nada disso se mantém.

Com essa ruptura, cabe ao aluno estar organizado na carteira, não falar sem solicitação prévia, não esquecer o nome do professor de determinada matéria e não compartilhar os conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental I, pois isso pode atrapalhar a aula. A queda de rendimento fica evidente durante os períodos de avaliações, sejam estas internas ou externas. A nova rotina e a inconsistência dos novos professores que trabalham seus conteúdos isoladamente contribuem para que a indisciplina aumente e conseqüentemente dificulte a aprendizagem e seu processo.

Muitas incertezas afligem também aos professores que recebem os alunos vindos dos 5º ano. A pressão que as demandas do programa exigem, pautadas em uma lógica de conteúdos a serem cumpridos, cria um ambiente pouco acolhedor e de contradições aos docentes. A partir da ideia de educação libertadora, Freire (1986) propõe uma reflexão acerca dos medos e dificuldades enfrentadas pelos professores, ao questionar um modelo de educação que não fuja do ensino tradicional. Nesta linha o autor propõe uma reflexão a respeito do papel do professor diante das principais decisões de ensino assumidas por este, na busca de se aproximar do aluno real e concreto.

AS TECNOLOGIAS COMO ALIADAS DO PROFESSOR

Os resultados da aprendizagem estão

inextricavelmente ligados ao envolvimento do aluno e, em um mundo tecnologicamente carregado, podemos apenas precisar falar a língua deles. Os alunos de hoje são 'nativos digitais', estão interessados em tecnologia e são motivados por ela. O uso de tecnologia interativa é culturalmente apropriado para alunos da escola e seu uso pode servir como um suporte eficaz para os resultados de aprendizagem.

As Tecnologias são utilizadas em casa, no trabalho, nas ruas e atualmente muito utilizadas nas escolas. A inserção desta na educação precisa ser considerada tendo em vista um novo horizonte de atuação dos professores que não deve se limitar à simples melhoria da eficácia do ensino tradicional ou à mera utilização tecnológica escolar, por meios informáticos, exercendo um papel profundo na educação, desenvolvendo uma cidadania participativa e crítica, onde permite compreender profundamente o mundo em que vivemos, enriquecendo o conhecimento.

Um dos recursos tecnológicos mais utilizados no mundo globalizado é a Internet, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade e da informação. Segundo Santos (1994, p. 30):

Há, hoje, um relógio mundial, fruto do progresso técnico, mas o tempo-mundo é abstrato, exceto como relação. Temos, sem dúvida, um tempo universal, tempo despótico, instrumento de medida hegemônica, que comanda o tempo dos outros. Esse tempo despótico é responsável por temporalidades hierárquicas, conflitantes, mas convergentes.

O relógio mundial hegemônico do qual fala Santos (1994) é nada mais que o tempo mecânico tecnológico abstrato e vazio, ou seja, as pessoas têm tanto acesso às Tecnologias da Informação que, às vezes, não pesquisam a fundo o assunto do qual está sendo debatido.

Muitos enxergam nas Tecnologias, a perspectiva transformadora para melhorar a

educação, mas deve-se considerar que há muitos problemas ainda associados à incorporação de tecnologias nas escolas.

Ainda que a educação possa ocorrer em qualquer espaço da vida social, é importante destacar a finalidade da escola, enquanto lócus onde se pode proporcionar um ambiente que organize o conhecimento e que favoreça o aprendizado de forma planejada. Diante desta concepção a escola passa a ser concebida como um lugar da reelaboração dos conhecimentos legitimados pela sociedade e, para isso, esta instituição desempenha uma importante função social na formação dos sujeitos.

Nunca subestime a importância dos espaços informais de aprendizagem e o tempo que os alunos têm entre as aulas. Embora o tempo em sala de aula seja altamente valorizado, é igualmente importante o ambiente que os professores e alunos usam enquanto refletem, estudam e se envolvem ativamente com o conteúdo e colaboram com outras pessoas fora da sala de aula "formal" e do horário agendado.

Talvez com demasiada frequência, mais energia e pensamento vão para a criação de salas de aula onde os alunos passam um tempo limitado, enquanto o resto dos espaços do campus onde os alunos e professores passam a maior parte do tempo não são tão cuidadosamente pensados. Sem projetar intencionalmente esses espaços informais de aprendizagem, os campi perdem oportunidades de incentivar os alunos a colaborar, estudar e personalizar seu aprendizado.

À medida que professores e alunos trabalham juntos para reimaginar os espaços de aprendizagem e para avançar no futuro da sala de aula, descobrir novas maneiras de ensinar, estarão construindo o futuro juntos, com oportunidades tremendas para explorar, à medida que aprimoramos o ensino e o aprendizado em nossas instituições.

As pessoas sempre são tentadas a tentar argumentar em favor da tecnologia ter um impacto sobre o desenvolvimento da pedagogia e em muitos casos, podemos ver que o uso da tecnologia permitiu que os professores repensassem o que estão fazendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo educacional da educação infantil atual foi se formando a partir do surgimento de novas correntes pedagógicas durante o século XX, que permitiram uma transformação nas instituições de educação infantil, principalmente nas maneiras como o infante e seu crescimento são entendidos, na interação entre educador e estudante e nas técnicas empregadas em classe.

É possível observar nos métodos pedagógicos implementados na Escola da Ponte que há uma estratégia de planejamento estruturada, contudo, sempre delegando responsabilidades aos alunos, que funcionam como portadores de direitos no funcionamento democrático da instituição. O fato de os infantes possuírem maior liberdade de decisão, oportunidades de agir de maneira individual e coletiva em busca do crescimento de sua autonomia, redefine a função do educador.

Portanto, com base nesses princípios, a instituição de ensino tem se sobressaído como uma comunidade de aprendizado que busca preparar para a existência, tendo como meta a satisfação, a procura pela tranquilidade, o holismo e a felicidade de seus alunos e da comunidade na qual está inserida. Como podemos observar, as instituições de educação infantil consideradas referências na atualidade buscam se inspirar em algumas das ideias que formaram os paradigmas pedagógicos liberais e progressistas, destacando características comuns.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília. 2013.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. **Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores**. Campinas: Papyrus, Série Pedagógica, 1997.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2010.

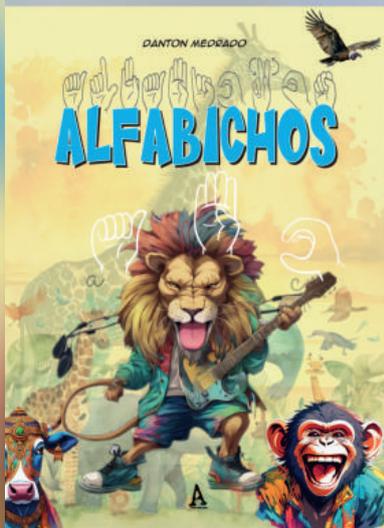
WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.



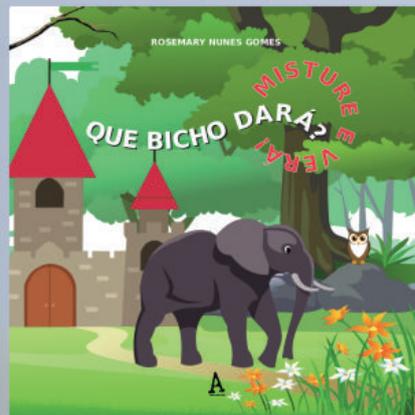
super COMBO Infantil

POR TEMPO LIMITADO

Apenas **75,00**



O livro **PREMIADO**

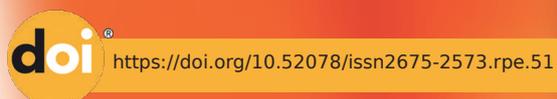


O livro mais **VENDIDO**



O livro **DESTAQUE**





ORGANIZAÇÃO:
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Adriana Pereira Santos da Silva
Alecina do Nascimento Santos
André Luiz Dias Leite
Andressa Talita de Lara
Angelita Aparecida Ferreira Gebin
Antônio dos Santos J. Miguel e Fátima Tomás
Dias dos Santos Gama
Beatris Maria Mocellin
Daniel Leopoldo Moreira Barbosa
Daniela Proença Verly da Silva
Dinah Luisa da Silva
Ester de Paula Oliveira
Elisangela Santos Reimberg Eduardo
Josefa Bezerra de Meneses
Letícia Zuza de Lima Cabral
Lucimara dos Santos de Barros
Marcela Rodrigues Pimentel
Maria Aparecida Armandilha Nunes
Maria de Fátima Costa Rocha
Marilena Wackler
Sidnéa dos Santos Quintino Amorim
Sidneia Viana
Sileusa Soares da Silva
Soraia Mitauy Freitas
Vilma Cavalcante Sabino da Silva



Produzida com utilização de softwares livres



Platform &
workflow by
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

