

Revista **a** EVOLUÇÃO



Memórias Literárias

- 5
- 9
- 11
- 15
- 17
- 21
- 23
- 25
- 27
- 29
- 33
- 37
- 41

CE
Liten
comun
conações
entrecruza
certeza, irão

PREFÁCIO

fascinante.
Suassuna

A CEU ÁGUA AZUL

Transformar a vida em literatura... A experiência de viver, como nos diz Suassuna. Vamos mergulhar nessas histórias? É a obra que agora se apresenta. As histórias aqui registradas estão num lugar muito especial e focado em estudos antiguidade – a memória.

MEMÓRIAS LITERÁRIAS

CEU ÁGUA AZUL



Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano V - nº 52 - Maio 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

Manuel Francisco Neto

Colunistas:

Adeilson Batista Lins

Isac Chateaneuf

Organização:

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Alecina do Nascimento Santos

Andressa Talita de Lara

Antônio Evaristo

Daniela da Silva Souza Santos

Dinah Luisa da Silva

Ester de Paula Oliveira

Elisangela Santos Reimberg Eduardo

Fernanda Jaquelina Irineu Holanda

Janaina Pereira de Souza

Jéssica Midori Ninomiya Ribeiro

Letícia Zuza de Lima Cabral

Luciana Pereira dos Santos Martins

Lucimara dos Santos de Barros

Marcela Rodrigues Pimentel

Maria Aparecida da Silva

Maria de Lourdes Ferreira da Silva

Maria Gilma do Nascimento Azevedo

Marilena Wackler

Monik de Cássia Sena de Almeida Morelo

Monika Shinkarenko

Patrícia Mendes Cavalcante de Souza

Sabino Lázaro Argentino

Sidneia Viana

Sileusa Soares da Silva

Simone de Cássia Casemiro Bremecker

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. 52 (mai. 2024). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2024. 206 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

ISSN 2675-2573 (on-line)

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

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.52

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.52>

A

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 exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform &
over drive by
OJS / PKF

www.primeiraevolucao.com.br

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

05 EDITORIAL

Antônio R. P. Medrado

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac Chateaufneuf

08 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

**11 DESTAQUE
MEMÓRIAS LITERÁRIAS****14 POIESIS**

J. Witon

ARTIGOS

1. A INSTRUÇÃO COGNITIVA E O CONHECIMENTO DURANTE O INÍCIO DA LINGUAGEM ESCRITA ALECINA DO NASCIMENTO SANTOS	15
2. OS ALUNOS DE EJA E AS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS ANDRESSA TALITA DE LARA	23
3. A INSERÇÃO DA LITERACIA FINANCEIRA COMO DISCIPLINA NOS PROGRAMAS CURRICULARES DAS ESCOLAS DO ENSINO PRIMÁRIO ANTÔNIO EVARISTO	31
4. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR DANIELA DA SILVA SOUZA SANTOS	39
5. A RELEVÂNCIA DA SEGURANÇA E CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO DESDE A INFÂNCIA DINAH LUISA DA SILVA	45
6. REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO DAS ARTES ELISANGELA SANTOS REIMBERG EDUARDO	53
7. OS ANOS INICIAIS E AS EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM ESTER DE PAULA OLIVEIRA	59
8. A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA CULTURA INDÍGENA FERNANDA JAQUELINA IRINEU HOLANDA	65
9. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A MOTRICIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL JANAÍNA PEREIRA DE SOUZA	71
10. A IMPORTÂNCIA DA COORDENAÇÃO E DA SUPERVISÃO ESCOLAR JÉSSICA MIDORI NINOMIYA RIBEIRO	77
11. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O DESEMPENHO EM MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO LETÍCIA ZUZA DE LIMA CABRAL	85
12. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL E DAS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL LUCIANA PEREIRA DOS SANTOS MARTINS	93
13. NEUROCIÊNCIA, ORALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL LUCIMARA DOS SANTOS DE BARROS	105
14. REGGIO EMILIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL MARCELA RODRIGUES PIMENTEL	111
15. A GESTÃO ESCOLAR E O PROCESSO DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO MARIA APARECIDA DA SILVA	117
16. A LUDICIDADE E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO CORPORAL NAS CRIANÇAS MARIA DE LOURDES FERREIRA DA SILVA	123
17. DIVERSIDADES NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA GILMA DO NASCIMENTO AZEVEDO	133
18. LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DOCENTE MARILENA WACKLER	141
19. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM SOBRE A ÁGUA MONIK DE CÁSSIA SENA DE ALMEIDA MORELO	151
20. O TEA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA MONIKA SHINKARENKO	159
21. NEUROLINGUÍSTICA: UMA INTERSEÇÃO ENTRE NEUROCIÊNCIA E LINGUAGEM PATRÍCIA MENDES CAVALCANTE DE SOUZA	165
22. O IMPACTO DO ESTILO DE LIDERANÇA OPTADO PELO GESTOR ESCOLAR NA GESTÃO DA ESCOLA SABINO LÁZARO ARGENTINO	171
23. RELAÇÕES AFETIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR RELACIONADAS AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SIDNEIA VIANA	183
24. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA TEA SILEUSA SOARES DA SILVA	191
25. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO UNIVERSO SIMONE DE CÁSSIA CASEMIRO BREMECKER	199



CELEBRANDO A EVOLUÇÃO E O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO

Prezados Leitores,

Com imensa alegria, saudamos a chegada da edição de número 52 da Revista Primeira Evolução, que marca um momento de celebração e gratidão. Agradecemos a todos os colaboradores, autores e leitores que se unem a nós nesta jornada de constante aprendizado e aprimoramento da educação.

Nesta edição, destacamos a grande adesão dos professores, que enriqueceram a revista com suas pesquisas, reflexões e práticas inovadoras. Sua valiosa contribuição demonstra o compromisso com a qualidade da educação e o desejo de compartilhar conhecimentos para o bem comum.

Gostaríamos de salientar que, em breve, a periodicidade da revista passará a ser bimestral. Essa mudança visa otimizar o processo editorial, aprimorar a qualidade dos conteúdos e garantir uma entrega ainda mais relevante e atualizada aos nossos leitores.

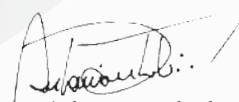
Com entusiasmo, parabenizamos o CEU Água Azul pelo lançamento do livro "Memórias Literárias", que ganha destaque nesta edição. Essa obra literária é um exemplo inspirador da potência da educação para transformar vidas e construir um futuro promissor.

A Revista Primeira Evolução se orgulha de ser um espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva do conhecimento.

Agradecemos a todos que contribuem para o seu sucesso e convidamos-os a continuarem juntos nesta caminhada em prol da educação de qualidade.

Atenciosamente,




Antônio R. P. Medrado
Editor responsável



ENSAIO DE UM MANIFESTO DE ARTE EDUCAR: DAR VISTO, CARIMBAR, DATAR E MARCAR OS DESENHOS DAS CRIANÇAS

Há muito, eu já tinha parado para pensar sobre as questões explícitas no subtítulo, mas, foram esquecidas e internalizadas, da melhor forma possível. No entanto, hoje, ao receber uma mensagem de WhatsApp, novamente ela me aparece, e dessa vez, não por falta de conhecimento de minha colega de trabalho, mas por questionamentos de gestores que verificam as formações que ela dá para pedagogas que trabalham na Educação infantil.

O questionamento era, novamente, o seguinte... Por que não datar e carimbar/assinar o desenho da criança na educação infantil?

Além do que cada fazer artístico da criança é uma obra de Arte, precisaríamos de mais algum argumento?

Infelizmente essa dúvida ainda paira alguns âmbitos educacionais. Sim!



Pareceu-me uma profanação, das mais dolorosas possíveis, mas foi um mal necessário inserir as imagens acima e abaixo, com algumas intervenções¹. São atividades feitas por alguns

estudantes da EMEF na qual desenvolvo meu trabalho como professor de Arte, no entanto, impressões das fotografias tiradas das obras de Arte originais...

A partir do visualizado nessas produções, afinando a resposta central da presente coluna com a pesquisadora Lavelberg

(2013, p.34), entendemos o conjunto dessas obras como algo que, “tem uma história de vida junto a ele. Cada desenho é uma parte que alinhava um percurso de criação individual da criança”.

Entendendo isso, o porquê então de marcar com nossas escritas, concepções do fazer adulto e possíveis intervenções castradoras nas obras de um universo de vida? Já viram alguém datando com tinta a óleo, mesmo que no cantinho da tela, o ano em que foi produzida a Mona Lisa?

E o que falar de Gustav Klimt, na criação de sua dama dourada? Viram algum comentário sobre a tela com a recepção dos críticos de arte da presente obra, validando-a?

Além de algo legalista,



¹É interessante salientar que a presente coluna não traz como ponto de tensão o carimbar, datar e/ou dar visto das atividades em si, no entanto, na intervenção negativa que ela é feita por vezes. Não são ações proibidas, mas que devem ser inseridas em locais específicos, como atrás das obras ou em outra folha a parte, como uma legenda.

(não se carimba, vista ou data obra de Arte), hoje dentro do movimento de Arte/educação pós-modernista e/ou contemporâneo, as produções que os pequenos fazem, sejam elas em sala de aula ou em algum lugar que seja oportunizado a produzirem desenhos, os processos de criação de cada um é entendido de maneira semelhante ao do artista adulto. Contudo, o que os diferencia é a maturidade técnica e o repertório imagético e sensorial que cada um teve ao longo do período de vida. Um artista adulto experienciou, possivelmente, muito mais fazeres artísticos do que uma criança do ensino fundamental I, por exemplo. Mas, ambos criam...

Na passagem do ensino de arte modernista para o pós-modernista, segundo a mesma autora (2017), a ideia de universalidade do desenho da criança foi desconstruída, logo, esse fato, ainda que ela assim não o cite, nos posiciona dentro do seguinte pensamento: a arte da criança é individual, nutrida pelo contato com

artistas e com seus pares, carregando sua marca poética, muito do seu próprio eu em sala. Não se risca sobre uma identidade. Ajuda-se a construí-la, mas jamais a marca profundamente com a ponta de uma caneta ou a tinta de um carimbo datado, o que define bem a época e estagna um percurso que é e pode ser fluido, criativo.

Dar visto, carimbar, datar e marcar o desenho da criança, sobre sua identidade criativa, sua produção, é manifestar plenamente uma conotação negativa, com influência excessiva ou imposição de autoridade sobre sua expressividade artística. “Eu valido, marco e aprovo ou negativo sobre o que você fez!!!”

— Não! O manifesto é claro! A Arte é nossa, e não sua, adulto!

Abaixo, seguem as fotografias das imagens autênticas (Fonte: Acervo fotográfico pessoal).



REFERÊNCIAS:

IAVELBERG, Rosa. **Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: penso, 2017.

IAVELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

Isac dos Santos Pereira

Conhecido artisticamente como **Isac Chateaufort**, Isac dos Santos Pereira é Doutorando em Educação pela USP, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e em Comunicação Audiovisual e Mestre pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Pesquisador no grupo de pesquisa GPARTEDU: Grupo de Pesquisa Arte na educação, na formação de professores e no currículo escolar, coordenado pela professora doutora Rosa Iavelberg. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi -UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail: isacsantos02@hotmail.com.

Ciência, Tecnologia & Sociedade

Homo experimentalis e H. technologiensis: Que espécies são essas?

ADEILSON B. LINS
COLUNISTA



Imagens: canva.com (Educação). 2024.



temática suscita notória apreensão da coexistência de duas espécies numa mesma era geológica – o Cenozóico. Há cerca de 200 mil anos o *Homo sapiens* irradiou sua descendência no Quaternário (SANTOS, 2014; LEWIN, 1999). Um cérebro complexo, andar bípede, olegar opositor, visão bilocular frontal, eixo axial em sigmoide, vida social, manuseio de ferramentas e linguagem permitiram a esta espécie se destacar entre os demais mamíferos e ser bem-sucedida.

Em um salto de alguns poucos anos, a espécie humana superpovoou o planeta, exigindo modernização e sofisticação dos meios de comunicação, transporte e consumo. É sobre esse aspecto que se inicia o debate sobre tecnologia e o ramo científico, uma vez que, *H. habilis* e *H. experimentalis*, apesar de simularem um percurso semelhante, estão mais distantes da relação tecnológica esperada, mesmo que a mediação da aprendizagem necessite, muitas vezes, do intercurso de objetos, tecnológicos ou não.

O espaço natural e o ciberespaço são duas realidades

intrigantes. No primeiro, encontram-se os contatos primordiais da relação fenotípica inerente aos trâmites de expressividade genotípica, sabendo-se que sua modulação nem sempre é determinista, razão despropositada de ações epigenéticas. E, no segundo espaço, a realidade virtual amplia a gama de realizações da complexidade do pensamento crítico e experimental do ser humano. É inegável o salto nas comunicações e o tráfego de dados nesse ambiente, impensável num Paleolítico, mas nem tão assustador depois da revolução das máquinas.

O *H. experimentalis* não é fruto da abiogênese, antes de tudo, sob os mecanismos de diferenciação genética e modulação epigenética, pressões seletivas ditas tecnológicas, permitiram a permutação das ideias, advindas da necessidade econômica e da modernização da vida em sociedade, além de absorverem a natureza como sua matéria-prima.

No ensino de nutrição humana, uma frase célebre pode ajudar a compreender o resto de interações humanas: “Você é o que você come” (MACKETH, 2005). Logo, pode-se afirmar, com destreza, que todos somos resultado do nosso

“
Afinal, ensino por experimentação e ensino por investigação são sinônimos? Eles suscitam o *H. experimentalis* ou *H. invesgalis*? De fato, existe um *H. technologiensis*?
”

consumo, ainda que sem exageros, num ambiente livre de interferências (ruídos que despertam ações ecriações), sob a experimentação constante. Desbravar o mundo e ser curioso é próprio do ser humano. No ambiente natural encontram-se cenas impensáveis da curiosidade animal, sugerindo um suposto raciocínio indutivo na comparação entre instinto e materialização cognitiva por meio da manipulação mediada por objetos educacionais.

A experimentação seria a antessala do conhecimento, o local onde tudo pode ser experimentado antes daquilo que se vai alcançar para sempre. Assim, “é recomendado exacerbar os sentidos, permitir uma experiência sinestésica para além do simples ver, ouvir, saborear, cheirar e tatear para produzir arrebatadas visões e preparar-me calorosamente para o que se deseja.” (CARDOSO, 2012, p.15). Dito de outro modo, esse cenário se caracteriza pela produção de conhecimento pós experimentação; definição de papéis; escolhas; posicionamentos diversos e; reflexos do currículo que se segue como instituído.

Durante a Guerra Fria, o mundo é testemunha da disputa entre os dipolos capitalista e socialista, não somente no quesito econômico e social, mas, em questões científicas: o desenvolvimento de tecnologia. Teria o *H. experimentalis* tido seu ponto

de irradiação nesse decurso? Talvez sua origem seja remetida a o progresso empreendido com a fabricação dos primeiros utensílios de mediação e manuseio, seguido da Primeira Revolução Industrial (século XVIII). Em Krasilchik (2004), a história do ensino de Ciências escancara as relações de poder e a legitimação das experimentações como necessárias ao processo armamentista entre o mundo bipolar.

Nessa etapa, iniciada no ano de 1917, as escolas de ensino secundário tiveram aporte de salas destinadas ao uso de laboratórios experimentais. Vislumbrando os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange ao Ensino de Biologia, a autora identifica algumas modalidades didáticas que mais influenciaram até e desde aquele momento: exposição, discussão, demonstração, prática, excursões, instrução individualizada e projetos. A prática pode ser compreendida como demonstração e investigação, são duas vertentes diferenciadas no balcão onde se segue uma comanda (protocolo), a partir de uma interrogativa ou de uma curiosidade.

No bojo das reformas educacionais e dos paradoxos econômicos, históricos e culturais, bem como, sociológicos, a Ciência sempre esteve associada à tecnologia, frequentemente sendo

associada aos sistemas de produções privada e governamental. Da bancada para a sociedade, o *H. experimentalis* é “um espécime” (CARDOSO, 2012, p.21) em constante mutação. Sua biogênese acadêmica se faz num currículo “de múltiplas relações de poder-saber inerentes ao dispositivo da experimentação” (Ibidem, p. 86). Ao fabricar natureza extra-humana, cunha-se tal espécie numa difusão de mão única (simporte), cujas características exigem “instrumentalização, empiria, racionalidade, sobriedade, detalhamento, revelação, consciência planetária, segurança, cuidado, ludicidade, organização, eficiência, vigilância e registro” (PARAÍSO, 2008, p. 2 citado por p. 118). O espécime que se cunhou ao longo de tantas demandas é um indivíduo “pós-orgânico que pode ser e construir quando fundir dicotomias, misturar humanos e objetos, hibridiza-se em natural e artificial” (CARDOSO, 2012, p.213).



Imagens: canva.com (Educação). 2024.

Afinal, ensino por experimentação e ensino por investigação são sinônimos? Eles suscitam o *H. experimentalis* ou *H. investigalis*? De fato, existe um *H. technologiensis*?

Se realmente existe uma antessala para tudo, no ramo científico, o empirismo se faz presente em todos os espécimes, não permite dissociação entre 'testar' e 'produzir', necessitando sempre da companhia científica para a geração de instrumentos, saberes, práticas e tecnologia. Ambas as espécies, subespécies do *H. sapiens*, compartilham um ancestral comum, cujas sinapomorfias trazemos atos de "observar, revelar, registrar, testar, teorizar, autorizar, desqualificar, criticar, prestar atenção na vida, duvidar, transpor saberes úteis, modificar suas práticas diárias, transformar o cotidiano em sua volta" (CARDOSO, 2012, p.243)".

Assim, repensando as definições de tecnologia e tecnologias educacionais, promovidas pela própria revolução tecnológica do digital, neste artigo, convém adotar a nomenclatura de *H. technologiensis*, como *H. afarensis*, do que *H. technologicus* de Matos (2017), uma vez que, a cladogênese desta nova proposição se refere às sinapomorfias mais ancestrais e nem tanto contemporâneas

(apomórficas). A coexistência entre o *H. experimentalis* e o *H. nvestigalis*, por exemplo, aponta para as primeiras propostas de Ensino/Aprendizagem Baseada em Problemas, ou problematização da aprendizagem, que mais tarde abriu espaço para a Aprendizagem por Investigação, ou Inquérito. Por outro lado, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação se diversificaram a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação, traçando um paradoxo entre os *H. technologiensis* e *H. technologicus*. O primeiro, aqui proposto, rememora as condições pré-Revolução Industrial, àquelas pelas quais os primeiros hominídeos iniciaram, através do uso de instrumentos e ferramentas para facilitar as condições em sociedade, as modificações na complexidade do pensamento. Ao *H. technologicus* cabe a Revolução Industrial e a aquisição do ciberespaço e de suas formas de expressão e criação da cultura tecnológica, passíveis dos mecanismos de adaptação e seleção artificial (coexistência entre fatores seletivos de antitecnologia e pró-tecnologia).

Os hominídeos, por essa observação sucinta, passaram do processo de aquisição da instrumentalização para a mecanização (assustadora) e digitalização. Cada momento, marcado por etapas bem definidas foram

dependentes das pressões seletivas de praticidade, comunicação, deslocamento, envio de informações em tempo real e relações de consumo e oferta acirradas. O capital moveu o mundo, que foi movido pelo antropomorfismo exigente e transgressor.

Da pedra ao computador, do papel ao telefone digital, da pena à caneta esferográfica, entretantas outras comparações, a espécie humana se reinventou como necessidade de atender às demandas por economias estáveis, rentáveis e competitivas. A ciência natural se fez sempre presente, por meio da qual, utilizando o método científico, as demais vertentes puderem seguir frações qualitativas, quantitativas e mistas.

REFERÊNCIAS:

- CARDOSO, L. de R. **Homo experimentalis: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências.** 309 f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 2012.
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia.** São Paulo: EdUSP, 2004.
- LEWIN, R. **Evolução humana.** São Paulo: Atheneu, 1999.
- MACKEITH, G. **Você é o que você come!** o poder da alimentação natural. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- MATOS, P. F. de. **Homotechnologicus? Desafios trazidos pela tecnologia no passado e no presente.** **Trabalhos de Antropologia e Etnologia**, v.57, p.13-28, 2017.
- SANTOS, F. R. A. A grande árvore genealógica humana. **Revista Evolução da UFMG**, Belo Horizonte, v.21, n.1e2, p.88-113, 2014.

Memórias Literárias



MEMÓRIAS LITERÁRIAS: O LIVRO DA VIDA CELEBRANDO A IDENTIDADE DO CEU ÁGUA AZUL

No dia 6 de maio, o Centro Educacional Unificado (CEU) Água Azul, da DRE Guaianases, se transformou em muito mais do que um espaço físico; tornou-se um santuário de reverência às narrativas que tecem a tapeçaria da vida no território. O lançamento oficial da obra "Memórias Literárias: O Livro da Vida" foi uma celebração monumental, um testemunho vívido da importância de preservar e honrar as histórias que moldam a identidade local.



Desde tempos imemoriais, a humanidade tem se dedicado a contar suas histórias, seja através da oralidade ancestral, das páginas dos livros ou das maravilhas da tecnologia moderna. No entanto, no CEU Água Azul, essas histórias ganham vida de uma maneira verdadeiramente única. Nos corredores pulsantes, nos espaços de convivência, cada indivíduo que transita por esses domínios de aprendizado deixa sua marca indelével, sua história entrelaçada com as de seus vizinhos, contribuindo para o vasto mosaico que é a comunidade.

O projeto "Memórias Literárias", sob a hábil coordenação de Fernando de Toledo Cardoso, emerge como uma resposta ao



chamado ancestral de preservar o legado das gerações passadas e presentes. Organizado por mentes brilhantes como Beatriz Freire, Fernando Cardoso, Rodrigo Santos e Silas Bezerra, o livro reúne uma miríade de vozes, experiências e perspectivas, criando assim um compêndio que não apenas relata, mas celebra as diversas facetas da vida nas redondezas do CEU Água Azul.

A cerimônia de lançamento, realizada no anfiteatro do complexo, foi um elo entre o passado e o presente, uma conexão entre diferentes gerações e vivências. A comunidade escolar, composta por alunos, professores e funcionários, compareceu em massa, demonstrando seu apoio e orgulho pela realização desse projeto tão significativo. O evento contou com a presença do editor e de colunistas da Revista Primeira Evolução, além de atrações musicais e outros convidados ilustres.

Não apenas membros da comunidade escolar estiveram presentes, mas também aqueles que generosamente contribuíram com suas histórias para a construção do livro. Familiares e estudantes do EJA da EMEF do CEU também marcaram presença, ressaltando a importância desse legado para as futuras gerações.

E que legado magnífico é este! Cada página do livro "Memórias Literárias: O Livro da Vida" é um convite cativante para

MEMÓRIAS LITERÁRIAS



mergulhar nas narrativas pessoais, nos sonhos compartilhados, nas conquistas coletivas e nos desafios superados. É uma homenagem vibrante à diversidade e à riqueza cultural e social do território, um testemunho vívido do que significa verdadeiramente fazer parte da comunidade do CEU Água Azul.

A memória é um tesouro inestimável que devemos proteger com zelo, pois é ela que nos mantém conectados ao nosso passado, que nos orienta no presente e que inspira nosso futuro. E o projeto "Memórias Literárias" é uma manifestação clara desse cuidado, desse compromisso com a preservação das narrativas que moldam nossa identidade.

Que estas memórias literárias sirvam como farol, iluminando o caminho das gerações vindouras, inspirando-as a valorizar suas próprias histórias, a honrar suas raízes e



a construir um futuro mais inclusivo e diversificado.

Que o CEU Água Azul, com seu compromisso inabalável com a educação e a cultura, continue a ser um santuário onde as memórias são cultivadas e celebradas, honrando aqueles que nos antecederam e inspirando aqueles que estão por vir.



A REVISTA

A REVISTA

Nas páginas de uma revista, o mundo se desvenda,
Histórias e sonhos, onde a mente se expande.
Palavras dançam em versos, como uma serenata,
Conduzindo o leitor por uma jornada encantada.

Imagens pintam paisagens de infinita beleza,
Convidando a alma a voar sem a menor pressa.
Cada linha é um convite, uma porta a se abrir,
Para mundos desconhecidos, prontos a descobrir.

Na revista, o papel se transforma em magia,
Palavras e imagens, uma perfeita sinfonia.
É onde o tempo se perde e o conhecimento floresce,
Num universo de letras, onde a mente enobrece.

GABRIEL HENRIQUE DA COSTA SANTOS

P.E.I. E.E PROFª LUCIANE DO ESPÍRITO SANTO

PAI

PAI

Pai segura pela mão,
Mesmo sem ritmo,
Canta a melhor canção.

Pai é o protetor de aço
Pai é o instante,
é o abraço.

J. WILTON

PROFESSOR E POETA

CEU INÁCIO MONTEIRO

A INSTRUÇÃO COGNITIVA E O CONHECIMENTO DURANTE O INÍCIO DA LINGUAGEM ESCRITA

ALECINA DO NASCIMENTO SANTOS¹

RESUMO

Neste estudo, são abordadas as dificuldades enfrentadas durante as fases de compreensão da leitura e escrita, que representam as habilidades mais complexas da linguagem verbal. A pesquisa busca compreender melhor o processo de alfabetização e os diversos aspectos que podem influenciar a aprendizagem nessa fase. Considerando a influência significativa da ação psicomotora no desenvolvimento da personalidade da criança, torna-se indispensável promover um trabalho educativo que estimule o máximo desenvolvimento de suas habilidades, levando em consideração suas características individuais e as metas propostas de acordo com sua idade. O objetivo deste estudo é identificar a importância da educação psicomotora para lidar com os problemas de aprendizagem mais comuns na fase de alfabetização. Para isso, utilizamos uma abordagem baseada em revisão bibliográfica, consultando livros, fontes de dados online e artigos científicos, a fim de desenvolver adequadamente o trabalho. A linguagem verbal compreende quatro habilidades principais: leitura, escrita, fala e audição, sendo as duas últimas consideradas as mais desafiadoras, especialmente a leitura e a escrita. Devido a essa dificuldade, muitos alunos concluem o ensino fundamental sem conseguir ler e escrever com significado. Portanto, este estudo tem como objetivo analisar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, que são as habilidades mais complexas da linguagem verbal.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagens; Desafios; Educação Psicomotora.

INTRODUÇÃO

É necessário abordar os obstáculos enfrentados na aprendizagem de maneira abrangente, envolvendo a escola, os educadores, a família e o aluno, a fim de analisar a situação e identificar as causas que dificultam o processo de aprendizagem do aluno. Conforme mencionado por Leal e Nogueira (2012, p. 20),

a dificuldade de aprendizagem é um tema amplamente discutido atualmente, pois está diretamente relacionada ao sucesso ou fracasso do indivíduo em seu desenvolvimento ao longo da vida.

O objetivo deste estudo é identificar a

importância da educação psicomotora no enfrentamento dos problemas de aprendizagem mais comuns no processo de alfabetização. Os objetivos específicos incluem descrever o processo de alfabetização, interpretar o papel do professor alfabetizador, definir dificuldades de aprendizagem e educação psicomotora, e planejar estratégias pedagógicas para alunos com dificuldades de aprendizagem na alfabetização.

A problemática da pesquisa busca responder à seguinte questão: Os professores estão planejando estratégias que visam superar os problemas encontrados na fase de

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

alfabetização por meio da educação psicomotora? Para garantir um bom desenvolvimento no processo de aprendizagem dos alunos, é de extrema importância que o educador proporcione uma variedade de atividades em que os alunos possam se envolver. Muitas vezes, o educador disponibiliza materiais em sala de aula, mas não fornece explicações adequadas. É fundamental que o professor esteja sempre orientando os alunos, o que resultará em um progresso significativo no aprendizado dessas crianças.

UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

A escola tem a responsabilidade de garantir a aquisição da linguagem escrita, e os professores consideram a fase de alfabetização uma tarefa desafiadora, pois suas metodologias devem ser diversificadas para atender a todos os alunos e permitir a transposição didática desse processo.

É por esse motivo que muitos professores defendem a concepção de letramento, que deve caminhar lado a lado com a alfabetização. Essa abordagem tem se mostrado eficiente e diversos estudos têm apoiado essa ideia, como argumenta Soares:

[...] O letramento provoca diversas habilidades, por exemplo: habilidade de leitura e escrita para alcançar díspares intencionalidades para esclarecer ou se esclarecer, para se articular com os outros, para introduzir no mundo da imaginação, no harmonioso, para adicionar conhecimentos, para estimular ou incentivar, para descontraí-los, para direcionar-se, para auxílio à memória, para catarse. ...competências de interpretação e produção de diversos padrões e gêneros de textos, habilidades de orientação pelas formalidades de leitura que sinalizam o texto ou de expelir estas intenções: posicionamento de articular com clareza no mundo da escrita, mantendo o 5 fascínio das informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma atenciosa, de acordo os contextos, as intencionalidades, o interlocutor [...]. (Soares, 2001, p. 92)

Reconhecendo sua função no processo de instrução inicial, o professor tem a capacidade de desempenhar uma função pedagógica voltada para o progresso e formação da comunicação. De

acordo com Freire:

A compreensão do processo de trabalho, do ato produtivo em sua complexidade, da maneira como se organiza e desenvolve a produção, a necessidade de uma formação técnica do trabalhador, formação, porém, que não se esgote num especialista estreito e alienante; [...] (2006.p. 42).

Na fase inicial da alfabetização, as crianças estabelecem uma conexão entre a escrita e a atividade de desenhar, pois a linguagem é composta por um conjunto de símbolos com significados que representam a fala. Ao longo do tempo, elas descobrem gradualmente quais letras devem ser usadas para formar palavras específicas, números e atribuir significados a histórias, entre outras coisas. Conforme mencionado por Souza et al.:

A alfabetização é um processo indispensável para a apropriação do sistema da escrita, conquista dos princípios alfabéticos, ortográficos. Que possibilita o aluno ler e escrever com autonomia. A apropriação do sistema de escrita é um processo gradual que demanda organização por parte do educador, é importante organizar o trabalho tendo em vista que cada um possui um ritmo próprio e, pro isso deverá ser respeitada e estimulada. Atualmente, considera-se que as Crianças constroem seu conhecimento a partir das interações que estabelecem com os meios culturais e sociais. (Souza ET AL, 2009, p.47)

Devido à complexidade que envolve adquirir habilidades de leitura e escrita e sua importância no contexto sociocultural do estudante, a instituição educacional enfrenta um grande desafio, que é o ato de "ensinar a decifrar símbolos escritos".

Utilizar a leitura como meio de compreensão e expressão verbal e escrita. Daí surge a necessidade de promover o desenvolvimento da decodificação e da escrita por meio de diferentes tipos de textos, de forma que a interação ao utilizar a leitura seja interdisciplinar, ressaltando que o hábito e o prazer pela leitura diária podem incentivar o aluno, resultando em sua aprovação ao final do ano letivo.

Cabe ao educador contribuir para a inserção na sociedade de indivíduos autônomos e competentes, mas até que isso ocorra, o processo de construção do conhecimento já passou por várias fases.

A alfabetização desempenha um papel fundamental nesse processo de conhecimento e tem início desde o momento em que a criança entra em contato com a linguagem oral. O professor alfabetizador é aquele membro mais experiente, que, munido dos conhecimentos e conteúdos necessários, estimula a compreensão desses e a criação de novos saberes, contribuindo para a formação de alunos capazes de construir conhecimento por meio de sua reflexão, ação e reflexão conjunta com seus colegas.

Nesse sentido, espera-se que o professor, como sujeito ativo, que não se limite a reproduzir conhecimentos, possa transformar sua própria prática em sala de aula em um espaço de ensino-reflexão e de transformação humana.

É na ação refletida e no redimensionamento da sua prática que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade. E uma ação pedagógica revolucionária implica conhecer os elementos repressivos implícitos nos espaços sociais, rompendo com a ignorância do saber e lutando pela igualdade real entre os homens, tendo como ponto de partida a prática social. (Francioli, 2005, p.105).

O educador desempenha o papel de intermediário entre seus alunos e os objetos do conhecimento, organizando e proporcionando espaços e situações de aprendizagem nos quais são integrados os recursos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos de cada criança aos conhecimentos prévios em cada área.

Ao professor cabe a responsabilidade de personalizar as situações de aprendizagem, levando em consideração todas as habilidades e potenciais individuais, e planejar as condições de aprendizagem com base nas necessidades, ritmos e características singulares de cada aluno.

No entanto, para alcançar a alfabetização, não é suficiente trabalhar apenas com textos. Para obter sucesso no ensino, as atividades devem ser

desenvolvidas dentro de uma abordagem lúdica, interessante e envolvente. O objetivo é promover atividades diversificadas que atendam aos interesses de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2008).

UMA PERSPECTIVA SOBRE A APRENDIZAGEM

Antes de abordar o tema desta seção, é necessário definir o termo "aprendizagem". Segundo Barca Lozano e Porto Rioboo (1998, p. 73), a aprendizagem pode ser compreendida em três aspectos:

1. A aprendizagem é um processo ativo, pois os alunos precisam realizar uma série de atividades para assimilar os conteúdos.
2. A aprendizagem é um processo construtivo, pois as atividades realizadas pelos alunos têm como objetivo a construção do conhecimento.
3. A aprendizagem é um processo significativo, pois o aluno deve desenvolver estruturas cognitivas organizadas.

Dessa forma, a aprendizagem é vista como um processo de assimilação/adaptação de hábitos, conceitos, eventos, procedimentos, atitudes, valores e normas. O indivíduo adquire esquemas cognitivos/mentais provenientes do ambiente em que está inserido, por meio de sua própria estrutura cognitiva, a fim de solucionar tarefas e se adaptar de maneira ativa e construtiva.

No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, José e Coelho (2001) as definem como situações desafiadoras enfrentadas pela criança, caracterizadas por um comprometimento cognitivo e desvio em relação ao padrão normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo.

As dificuldades de aprendizagem podem ser classificadas de duas maneiras, de acordo com Sisto (2001): permanentes, quando apresentam características genéticas causadas por deficiências, ou transitórias, quando surgem em determinado momento da vida escolar da criança. Esta última é o objeto de estudo no campo das dificuldades de aprendizagem, mas ambas as

características contribuem para a heterogeneidade desse tema.

Atualmente, existem programas oficiais que visam superar a dificuldade das escolas em ensinar as crianças a ler, escrever e utilizar essas habilidades adequadamente, como o Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O primeiro é um programa de formação contínua de professores para melhorar a qualidade da aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012, p.5). O segundo tem como objetivo garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2012, p.5). Esses programas buscam:

Uma ação inédita que conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar o melhor dos seus esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento (Brasil, 2012, p.4).

Quando o professor identifica dificuldades no aluno em adquirir habilidades de leitura e escrita, junto com essa dificuldade podem surgir obstáculos relacionados a qualquer aspecto da linguagem, como ouvir as palavras corretamente e compreender suas interpretações.

As dificuldades que essas crianças demonstram começam com a linguagem falada, o que eventualmente afeta a leitura e escrita quando a criança entra na escola.

Alguns sinais devem ser observados: atraso na aprendizagem da fala; dificuldades para mencionar nomes de objetos ou pessoas; uso deficiente da gramática; frequentemente pronunciam as palavras de forma fraca; uso de gestos ou linguagem corporal para ajudar na comunicação da mensagem; demonstram pouco interesse por livros ou histórias; frequentemente não assimilam ou memorizam instruções.

A PSICOMOTRICIDADE

Wallon (2005), pioneiro nos estudos da psicomotricidade, destaca sua importância e relaciona o movimento ao afeto e à emoção. Segundo Fonseca (2008, p.22), para Wallon, o desenvolvimento da criança ocorre em uma dialética de desenvolvimento que envolve inúmeros fatores: metabólicos, morfológicos, psicotônicos, psicoemocionais, psicomotores e psicossociais.

A educação psicomotora é considerada uma formação básica, essencial para todas as crianças, sejam elas consideradas normais ou com problemas, e possui um duplo propósito: garantir o desenvolvimento funcional, levando em consideração as possibilidades da criança, e ajudar na expansão e equilíbrio de sua afetividade por meio da interação com o ambiente humano.

De acordo com Le Boulch a educação psicomotora é:

A educação psicomotora na idade escolar deve ser antes de tudo uma experiência ativa de confrontação com o meio escolar, tem a finalidade não de ensinar à criança comportamentos motores, mas sim de permitir-lhe, mediante o jogo, exercer sua função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças. No estágio escolar, a primeira prioridade constitui atividade motora lúdica, fonte de prazer, permitindo a criança prosseguir a organização de sua imagem do corpo ao nível do vivido e de servir de ponto de partida na sua organização prática em relação com o desenvolvimento das atitudes de análise perceptiva. (1987, p. 129)

Os argumentos usados para justificar a importância da educação psicomotora na educação destacam seu papel na prevenção das dificuldades escolares. No entanto, antes de tudo, deve ser uma experiência ativa de confronto com o ambiente.

Portanto, os exercícios corporais e as atividades estimulantes visam especialmente garantir o desenvolvimento harmonioso dos componentes corporais, afetivos e intelectuais, com o objetivo de alcançar uma relativa autonomia.

A conscientização e domínio do corpo, a compreensão do esquema corporal, a coordenação psicomotora, as noções de tempo e espaço são objetivos importantes que devem ser trabalhados antes da aprendizagem da escrita e leitura. Somente após a consolidação das bases motoras e o domínio dos gestos da escrita é que devemos ensinar a criança a controlar o lápis. É compreendido, então, que a atividade de escrita envolve um movimento com direção definida, além disso, a criança também deve ser capaz de identificar e compreender o significado simbólico das palavras antes mesmo de escrevê-las.

Dessa forma, a escrita é um meio de comunicação e expressão pessoal para o contexto social. A escrita depende de dois sistemas simbólicos: um sonoro e um gráfico. Portanto, essas duas demandas justificam a importância da dimensão afetiva mencionada anteriormente e a participação das funções psicomotoras no início da alfabetização.

No que diz respeito à escrita, ela é, acima de tudo, uma aprendizagem motora. Para adquirir essa habilidade específica e complexa, é necessário um ajuste adequado, ou seja, proporcionar à criança uma motricidade espontânea, coordenada e rítmica, que evitará futuros problemas de disgrafia. Nesse sentido, a destreza manual será desenvolvida por meio de modelagem, recorte, colagem, abotoamento, amarração, costura, que são exercícios de dissociação no nível das mãos e dedos, visando exercícios de percepção do próprio corpo.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A etapa de alfabetização requer a implementação de atividades desafiadoras e significativas que estimulem o interesse e o valor pelo conhecimento nas crianças. Muitos educadores confundem a relação entre psicomotricidade e alfabetização, acreditando que ao solicitar aos alunos atividades de ligar pontos, copiar curvas e linhas retas, estão trabalhando a psicomotricidade. No entanto, esses exercícios não contribuem efetivamente para o aprendizado das crianças. São cansativos e

abordam apenas uma habilidade isolada, enquanto a psicomotricidade busca trabalhar o todo.

Durante a fase de alfabetização, a criança está constantemente em movimento. O que pode parecer simples brincadeiras para elas, na verdade, são movimentos fundamentais para aprender a segurar o lápis, virar as páginas do caderno, desenvolver a lateralidade e distinguir as formas das letras, entre outras coisas.

A principal intenção da escola, e principalmente do professor, é criar condições favoráveis para o desenvolvimento das habilidades em que a criança apresenta dificuldades. Isso é feito por meio de um planejamento de ensino que torne os estudos interessantes para o aluno e se adapte à sua forma de resolver problemas. Além disso, é essencial fornecer orientações aos pais e professores sobre como lidar com as dificuldades da criança e incentivar seu processo de aprendizagem.

Alguns "equivocos" no desenvolvimento da escrita são, na verdade, características normais da evolução desse processo. É importante analisar como esses equivocos ocorrem, há quanto tempo e em quais contextos. A linguagem escrita, nos estágios iniciais, está intrinsecamente ligada à linguagem oral. Isso não significa que a escrita seja uma simples transcrição da fala; são sistemas diferentes. No entanto, no início, a escrita apresenta traços da oralidade.

Na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, a linguagem oral funciona como apoio, um elo intermediário. É impossível a leitura silenciosa, da mesma forma que é preciso dizer, simultaneamente, silabando, o que se está escrevendo: a fala orienta a escrita da mesma forma que a fala egocêntrica orienta as ações da criança pequena (Cruz, 2013, p. 73).

De acordo com as ideias de Braggio e Borba (2008), concorda-se que, para alcançar a alfabetização, é crucial ensinar os alunos a resolver divergências de opiniões. É necessário promover ações construtivas, demonstrar liderança e buscar um consenso comum. Para isso,

é preciso transformar a sala de aula em uma espécie de oficina, onde os alunos possam exercitar seu raciocínio. Nesse sentido, cabe ao professor mediar esse processo de aprendizado, a fim de tornar o ensino verdadeiramente eficaz e suficiente para aprimorar o conhecimento do aluno e auxiliar em seu desenvolvimento.

É fundamental que essas crianças estejam imersas em ambientes de trabalho estimulantes, com tarefas que tenham significado para elas. É necessário despertar seu interesse e apresentar desafios. Antigamente, acreditava-se que seria adequado colocá-las em ambientes com poucos estímulos, pois qualquer coisa poderia distraí-las. No entanto, atualmente sabe-se que é importante proporcionar uma estimulação adequada, em um ambiente que seja estimulante para essas crianças com dificuldades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição educacional desempenha um papel fundamental na integração da criança na sociedade, juntamente com a família. Mesmo antes de ingressar na escola, os alunos já possuem conhecimentos prévios em relação à leitura e escrita, portanto, não devem ser considerados como uma folha em branco, desprovidos de conhecimento.

Atualmente, enxergamos a criança como um ser pensante e criativo, capaz de transformar o conhecimento do mundo. Ela é vista de uma maneira completamente diferente do que no passado. Nessa fase, é prioritário promover trabalhos voltados para a construção da autonomia da criança, estimulando o autocuidado. Também é importante permitir que ela vivencie movimentos no espaço, desenvolvendo sua corporeidade, explore o mundo físico e social, compreendendo e ampliando a cultura em que está inserida, além de estimular o brincar e o uso das linguagens oral, corporal, visual e musical. Essas linguagens, juntamente com a linguagem escrita, de forma interdependente, contribuem para a estruturação do pensamento da criança e possibilitam sua relação com a cultura e o processo de aprendizagem.

Para que um professor alfabetizador obtenha sucesso em seu planejamento, é essencial que seu trabalho envolva diversos aspectos: definição clara dos componentes curriculares, utilização de metodologias e técnicas eficazes, material didático adequado, disseminação de informações verdadeiras e liberdade para criar e se expressar.

Oferecer abordagens mais eficazes e aproveitar as contribuições da psicomotricidade no tratamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como proporcionar atividades que possam ser usadas como intervenção em problemas leves de psicomotricidade subjacentes a dificuldades específicas de aprendizagem.

Conhecer atividades psicomotoras que possam ser realizadas com as crianças dentro da sala de aula ou em atividades recreativas pode ser um elemento fundamental para capacitar os professores que buscam melhorar ou reeducar as habilidades motoras básicas e o processo de alfabetização.

Não há uma fórmula pronta e infalível para educar cada criança. O alfabetizador deve conhecer o aluno com quem está trabalhando e direcionar sua atenção pedagógica a ele. No preparo e na coerência da prática docente, podem ser encontradas soluções para grandes problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCA LOZANO, A., PORTO RIOBOO, A. Dificuldades de aprendizagem: categorias e classificação, fatores, evolução e processo de intervenção psicopedagógica. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J. A. **Dificuldades de aprendizagem**. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.
- BORBA, A. L e BRAGGIO, M. A. **Como interagir com o disléxico em sala de aula**. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/v1/health-living-c/140-comointeragir-com-odislexico-em-sala-de-aula>. Acesso em: 04 mai.2024.
- BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem**. – ed. rev e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica - Brasília: 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à

Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.

CRUZ, M.L. R.M da. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual.** 2013. 246p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FRANCIOLI, F. A. S. **Profissão docente: uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa.** Ponta Grossa, 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

FREIRE, P. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Paulo Freire, Donaldo Macedo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

JOSÉ, Elisabete da Assunção & COELHO, Maria Teresa, **Problemas de Aprendizagem.** 12º Edição. São Paulo: Ática, 2001.

LEAL, D. e NOGUEIRA, M.O.G. **Dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico.** Editora Intersaberes. Curitiba, 2012.

LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor do nascimento até 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SISTO, F. F. Dificuldades na aprendizagem em escrita: Um instrumento de avaliação (ADAPE). In: F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.), **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico** (pp. 190-213). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2001.

SOUZA, Elizete Ferreira de et al. As dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de crianças que não obtiveram êxito na apropriação da leitura e da escrita: um estudo de caso. **Rev. Pedagogia em Ação**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 47- 53, abr. 2009.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 2005



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



2024

SUA EVOLUÇÃO COMEÇOU!

 **EVOLUÇÃO**

 **ABEC**
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos



Contate a profa. Vilma
(11) 99543-5703

 **doi**[®]

 **ISSN** INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
INTERNATIONAL CENTRE

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

OS ALUNOS DE EJA E AS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS

ANDRESSA TALITA DE LARA¹

RESUMO

Na vastidão do mundo das artes e da educação de jovens e adultos, encontra-se um universo de possibilidades criativas e originais que se entrelaçam e se nutrem mutuamente. A arte, em suas diversas formas e expressões, tem o poder de transcender as barreiras do tempo e espaço, despertando a chama da imaginação e do conhecimento. Na educação de jovens e adultos, as artes desempenham um papel fundamental, oferecendo um caminho único para a descoberta e a aprendizagem significativa. Nesse cenário, as salas de aula ganham vida, transformando-se em verdadeiros ateliês, palcos e estúdios. Nesse ambiente, a educação se torna uma jornada emocionante e transformadora. A educação de jovens e adultos, impulsionada pelas artes, transcende a sala de aula e se estende para a comunidade. Performances teatrais, exposições de arte e concertos musicais trazem alegria, inspiração e conexão entre os estudantes e a sociedade ao seu redor. Os muros que antes limitavam a educação são derrubados, abrindo espaço para a colaboração, o diálogo intercultural e a construção coletiva de conhecimento.

Palavras-chave: Artes; Educação de Jovens e Adultos; Expressões.

INTRODUÇÃO

A temática escolhida é a Manifestação Criativa no Ensino para pessoas jovens e maduras, uma vez que a expressão artística é uma ferramenta poderosa para o aprendizado, capaz de estimular a originalidade, a empatia compreensiva e a capacidade analítica dos estudantes. O público-alvo para incorporar a arte no ensino são os alunos que frequentam o Ensino Fundamental e o Ensino Secundário.

A relevância desse tema é justificada ao perceber que a arte é essencial para os estudantes por diversas razões. Primeiramente, ela permite que os alunos se manifestem de formas que frequentemente as palavras não conseguem. Através da manifestação criativa, os

estudantes podem explorar suas emoções, ideias e sua percepção do mundo. Além disso, a arte pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades cruciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração em equipe.

Na escola, a arte deve ser integrada em todas as disciplinas, não se restringindo apenas às aulas de arte. Por exemplo, os alunos podem utilizar a manifestação criativa para ilustrar conceitos científicos, explorar a história ou expressar suas interpretações de textos literários.

As abordagens para a implementação da manifestação criativa na escola devem incluir tanto a produção quanto a apreciação da arte. Os estudantes devem ter a oportunidade de criar suas próprias obras de arte, utilizando uma

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

diversidade de meios e técnicas. Eles também devem aprender sobre a história da arte e a apreciação artística, para que possam compreender e valorizar a arte em seus contextos culturais e históricos.

Portanto, a manifestação criativa no ensino é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento dos alunos. Ela possibilita que os estudantes se expressem, adquiram habilidades importantes e obtenham um entendimento mais profundo do mundo ao seu redor. Consequentemente, é essencial que a arte seja uma parte integrante do currículo escolar.

O Ensino de Indivíduos Jovens e Maduros engloba um público diversificado. São alunos que estão afastados do ambiente escolar e que, infelizmente, enfrentam múltiplas barreiras que dificultam sua permanência na escola, tornando a desistência uma opção aparentemente inevitável. Para muitos, a decisão de se afastar ou retornar à sala de aula ocorre principalmente por questões financeiras e sociais. Na maioria dos casos, depois de um dia exaustivo de trabalho, eles chegam à escola desmotivados, o que frequentemente leva ao abandono dos estudos, apesar do reconhecimento da importância da formação educacional para alcançar o sucesso em suas carreiras.

Respeitar a realidade do aluno é fundamental em todos os níveis de educação, mas ganha ainda mais relevância quando eles já possuem vivências. Nessa situação, o ensino da Arte estimula a utilização de abordagens que reconheçam e valorizem seus conhecimentos do mundo, que estimulem e se adaptem à capacidade de aprendizado que se manifesta em cada indivíduo jovem ou maduro.

O processo de ensino-aprendizagem flui com maior eficácia e significância quando a arte é incorporada levando em consideração a realidade do aluno, pois ela não desperta apenas o sentimento e a percepção, mas acima de tudo promove o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Batista, 2012, p.18).

Compete ao educador estar preparado para enfrentar os desafios, buscando superar

essas dificuldades, encorajando e facilitando a compreensão desses alunos, auxiliando-os a perceber o mundo de forma mais sensível e ampliando seu conjunto de conhecimentos cognitivos e criativos.

Nos Parâmetros Curriculares da Educação Artística para Indivíduos Jovens e Maduros, ressalta-se o aspecto cognitivo e criativo, que envolve "a construção de saberes a partir da imaginação", representando um solo fértil para a geração e obtenção de conhecimento, sendo o ambiente onde todas as possibilidades se manifestam". Em relação às Expectativas de Aprendizagem em Artes, espera-se "identificar a diversidade, subjetividade e natureza criativa, e até mesmo desenvolver, por meio da Arte, sua memória, identidade e expressões". Para alcançar esses objetivos, é necessário contar com uma abordagem sólida e fundamentada.

A ARTE E O OLHAR DA EDUCAÇÃO

A essência inerente ao ser humano se manifesta e define suas características singulares em relação às outras espécies por meio de sua habilidade de raciocínio e memória. Isso é corroborado pelo desenvolvimento de métodos que buscam aprimorar as interações humanas com a natureza e entre diferentes sociedades.

Um desses métodos é a educação, que comprova a capacidade exclusivamente humana de transmitir conhecimento às gerações futuras. De acordo com Laraia, a cultura desempenha um papel fundamental na visão de mundo do ser humano, variando de uma sociedade para outra. Dessa forma, estabelece-se um padrão do que é socialmente aceito, e tudo o que diverge desse padrão é visto com estranheza. Essa diferença se torna evidente quando há rejeição aos costumes de outra sociedade, sendo considerado depreciativo aquilo que está fora dos paradigmas desenvolvidos e aceitos pela maioria da comunidade. (Laraia, 2001, p. 35)

Assim sendo, a cultura pode ser compreendida como um conjunto de características que diferenciam um grupo de pessoas de outro, como a variedade de idiomas,

os sistemas econômicos de produção, as práticas alimentares, os rituais religiosos e outros aspectos.

Grande parte do conhecimento sobre o pensamento e os sentimentos de diferentes indivíduos, povos, países e épocas é adquirido por meio de suas expressões culturais, tais como música, dança, poesia, teatro, pintura, cinema e outras formas de manifestação.

A ESTÉTICA

A estética pode ser entendida como a maneira pela qual observamos e interpretamos o mundo. Dessa forma, o estudo dos valores estéticos de uma determinada sociedade implica compreender como os indivíduos que a compõem enxergam e vivenciam os elementos comuns que os cercam.

É nesse contexto que os seres humanos desenvolvem meios para expressar sua relação com a natureza, o que representa não apenas uma produção externa, mas também uma produção interna. Nesse processo de apreensão, os seres humanos aprendem, em primeiro lugar, a apreciar a beleza e, em seguida, a valorizá-la e ter consciência do que é percebido. A beleza pode ser compreendida não como um ideal absoluto, mas como algo subjetivo, que passa pela sensibilidade do artista, despertando admiração, satisfação e prazer.

Quando a imaginação é estimulada, ela amplia o processo de aprendizagem por meio do ato criativo, revelando as características culturais inerentes a cada indivíduo em relação aos valores e significados que são apreendidos em contextos específicos.

Dessa forma, pode-se considerar que o "aspecto emocional" governa esses processos, sustentando uma economia simbólica na qual gestos, performances, modos de ser e agir estão interligados.

Essa economia simbólica corresponde à rede que entrelaça as interações, as memórias temporais e o fluxo contínuo entre o imaginário individual e coletivo. Segundo Meira (2011), o

desenvolvimento da estética na educação permite o cultivo da sensibilidade, da criatividade, da ação, do gesto e da performance, capaz de gerar transformações nas intervenções sociais e culturais, expressando um determinado modo de pensar e enxergar o mundo. Nesse sentido, uma dimensão estética está presente no dia a dia, composta por imagens espontâneas e também por aquelas transmitidas pelo universo tecnológico.

De acordo com Barbosa (1991):

Sabemos que o objetivo da arte na escola não é formar artistas, da mesma forma que a matemática não tem o objetivo de formar matemáticos, embora artistas, matemáticos e escritores sejam igualmente bem-vindos em uma sociedade desenvolvida. O principal objetivo da arte na escola é formar o apreciador, o admirador, aquele que decodifica a obra de arte. (1991, p.32)

Esse movimento de busca e equilíbrio na relação entre imagem e ideia é a forma pela qual os seres humanos constroem um mundo dramático, cheio de dinamismo, forças, energias e interações.

Essas relações podem ocorrer entre o ser humano e os objetos, assim como entre elementos de sistemas orgânicos e não orgânicos. Como espectadores, os seres humanos contemporâneos tendem a um consumo passivo das imagens que lhes são apresentadas no cotidiano, sem se deter em uma análise mais reflexiva. Segundo Maffesoli (1996), a relação das imagens no cotidiano e a estética são fundamentais, pois são elas que sustentam o jogo das aparências, os costumes, as paixões, os afetos, os vínculos e o desejo coletivo.

Por meio do estético, vivenciamos a sensibilidade, a oscilação das emoções comuns à condição humana. Ao contrário de outros fenômenos sociais, o estético impulsiona a interação entre grupos de diferentes estratos sociais, permitindo a formação de uma sociedade igualitária no aspecto cultural.

Segundo Freire (1984), a cultura exige um olhar abrangente e intenso, corajoso e poético.

Assim, a cultura pode ser compreendida como um conjunto de características que diferenciam um grupo de pessoas de outro, como a diversidade de linguagens, os sistemas de produção econômica, a relação com a alimentação, os rituais espirituais e outros elementos distintos.

AS EXPRESSÕES

Muito do que se sabe sobre o pensamento e os sentimentos de diferentes indivíduos, povos, nações e períodos de tempo advém dos costumes culturais, como a música, a dança, a poesia, o teatro, a pintura, o cinema e outras formas de expressão.

Dessa maneira, o surgimento do senso de pertencimento a uma comunidade ocorre por meio da valorização do grandioso no contexto de sua própria cultura, o que também constitui a ética. No campo da educação artística, a ética e a beleza residem na percepção da arte além de sua forma física, mas sim na compreensão do conteúdo histórico-cultural que as expressões artísticas podem transmitir.

Vivenciar a intensidade emocional da imagem é a sensação que o instrutor pode facilitar durante a apreciação da arte, especialmente quando há uma harmonia estética entre a arte e a vida.

Para atingir esse objetivo, é essencial realizar uma intervenção fundamentada em um conhecimento científico e uma interpretação consciente por parte do educador de arte; caso contrário, a assimilação e a internalização da arte pelo apreciador não ocorrerão. Isso requer o desenvolvimento de práticas educacionais que permitam uma reflexão cultural, que compartilhem e decifrem informações sobre a arte, além de promoverem uma apreciação crítica do processo artístico.

A leitura de imagens considera as características específicas do objeto, como formas, cores, tipologia, combinadas com o conhecimento prévio do leitor em relação ao objeto, como dedução e imaginação. Portanto, a

interpretação dependerá da cultura à qual o indivíduo está inserido.

Conforme Piaget afirmou:

"Uma percepção nunca é independente dos instrumentos de registro disponíveis para o sujeito, e esses instrumentos não são meramente perceptivos, mas consistem em esquemas pré-operatórios ou operatórios aplicados à percepção atual e que podem modificar os dados desta de alguma forma, seja adicionando precisão suplementar ou distorção." (1976, p. 46)

Deste modo, segundo a perspectiva de Piaget, o que realmente importa é a forma como o observador estabelece uma conexão entre a análise visual imediata e o conhecimento formal estruturado. Isso implica que um mesmo objeto pode receber diferentes interpretações com base no repertório relevante de cada indivíduo no momento da sua adaptação mental. A organização está intrinsecamente ligada à verificação da adaptação (reflexão) que o indivíduo realiza ao reunir informações.

Ao promover uma imersão cultural dos estudantes no contexto educativo, é fundamental que o professor esteja consciente da importância de educar o olhar. Afinal, a interpretação do mundo realizada pelas pessoas em seu dia a dia difere significativamente da capacidade de observação e percepção daqueles que possuem conhecimentos artísticos (educadores, artistas, autores, produtores).

Essa relação ressalta a necessidade de considerar o conhecimento prévio dos estudantes, evitando enxergá-los como folhas em branco: Portanto, pensar de forma adequada coloca sobre o professor, ou mais amplamente sobre a escola, a responsabilidade de não apenas respeitar os saberes que os alunos, especialmente os das classes populares, trazem consigo como conhecimentos construídos socialmente na prática comunitária, mas também, como tenho sugerido há mais de trinta anos, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos (Freire, 1996, p. 30)

É responsabilidade do educador estar atento à escolha de temas que efetivamente contribuirão para a construção de sentido pelos

alunos, considerando que o ambiente escolar e os momentos de contato com a arte são oportunidades para identificar expressões histórico-sociais. Uma das funções da expressão artística no ambiente escolar é proporcionar aos alunos uma alfabetização visual, que resulta da observação e análise de imagens para além de sua forma, cor, traço, tamanho, volume, movimento e ritmo.

Portanto, a alfabetização visual, ou educação do olhar, tem como base uma formação centrada na interpretação da linguagem visual presente no cotidiano, como imagens publicitárias e midiáticas, e sua compreensão.

Essa relação entre o aluno (observador) e a imagem é impulsionada e examinada a partir de seu conjunto de conhecimentos conceituais e estéticos, os quais podem ser enriquecidos e ampliados por meio das aulas de Educação Artística.

Um fio condutor para essas aulas pode ser a importância da produção artística para a humanidade, como uma forma de justificar sua existência, auxiliando os alunos a compreender o propósito por trás da arte.

No entanto, é essencial reconhecer o contexto individual do aluno para uma prática educacional baseada no diálogo e em sua realidade cotidiana, o que pode ser alcançado principalmente por meio de uma análise mais ampla, como o estudo do trabalho e suas transformações, que fazem parte da vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo frequentemente um motivo para o abandono escolar e o retorno.

No contexto da educação básica, a prática artística tem permitido uma reflexão sobre a busca pelo conhecimento epistemológico, aliada às características culturais específicas do público envolvido com a arte, demonstrando que a arte vai além dos espaços dos museus, permeando os ambientes educacionais e promovendo o desenvolvimento cultural e expressivo dos alunos em diversas áreas.

AS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS VISUAIS E A EDUCAÇÃO

As manifestações artísticas visuais são meios de exteriorizar uma variedade de conceitos. São formas de lidar com emoções que não podem ser comunicadas convencionalmente, por meio de conversas ou palavras. A arte oferece uma maneira de expressar sentimentos. Até o século XVII, a arte se referia a qualquer habilidade ou domínio e não era distinguida das habilidades artesanais ou científicas. No uso contemporâneo, as artes visuais, que dão ênfase às considerações estéticas, se diferenciam das habilidades adquiridas de forma geral e das artes decorativas ou aplicadas.

Atualmente, a arte não apenas serve como uma forma de expressar ideias, mas também é utilizada para transmitir informações ou mensagens ao público em geral. O impacto da criatividade na formação do ser humano revela a natureza inventiva da humanidade. Através de atos originais, os fios multicoloridos do coração, da mente e da alma se entrelaçam em cada indivíduo.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepções, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (Brasil, MEC, 1997, p.61)

A expressão criativa proporciona alívio ao ser humano por meio de poesia, literatura, harmonias, teatro e cinema. Os entusiastas das manifestações criativas podem dedicar toda uma vida à sua prática. A arte tem o propósito de satisfazer o desejo humano de transcender a morte e o declínio que afetam todas as coisas terrenas. Ela serve como consolo ao ser humano, auxiliando-o a conceber o que é desejado, mas não imediatamente acessível para uso.

A arte transporta o indivíduo para um mundo diferente, onde tudo é interpretado

através de suas emoções. Isso permite uma dupla existência, livre dos tormentos e doentios da esquizofrenia. A importância da arte está intrinsecamente ligada à natureza do ambiente que nós, seres humanos, construímos, e se o criamos para ser um conforto ou uma tormenta. Para compreender o lugar ocupado pela arte e pela beleza na cultura contemporânea, é necessário recorrer aos exemplos históricos de expressões criativas.

Ao produzir trabalhos artísticos e explorar a produção artística de outras culturas, o estudante pode adquirir compreensão sobre a diversidade de valores que guiam tanto seus próprios modos de pensamento e ação, como os da sociedade como um todo. Trata-se de criar um campo de significado para valorizar o que é próprio e também promover a compreensão da riqueza e diversidade da imaginação humana (Brasil, 1998, p.16).

É intrínseco à essência humana apreciar a estética que nos envolve, a qual pode abarcar elementos naturais e construídos pelo ser humano, como majestosas paisagens, correntezas de rios, cenários deslumbrantes e arquiteturas magníficas, respectivamente. Ficamos frequentemente maravilhados quando nos deparamos com uma obra-prima visual, um poema inspirador ou uma melodia harmoniosa, experimentando uma sensação interna de êxtase e tranquilidade perante tais manifestações.

Embora tradicionalmente associa-se a arte a obras expostas em museus ou galerias, a verdade é que a arte está presente em todos os aspectos de nossa existência, em diversas formas, e possui um valor de grande importância. O termo "arte" é frequentemente associado a trabalhos exibidos em galerias de arte ou museus, como pinturas renascentistas ou esculturas modernas. No entanto, a arte abrange uma diversidade muito maior do que essa classificação sugere. Na realidade, estamos constantemente imersos em expressões artísticas, mesmo sem perceber. Ela permeia nossas vidas de maneiras sutis e desempenha um papel fundamental em nosso cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrever de forma precisa o conceito de "arte" pode ser um verdadeiro desafio, mas, de maneira geral, entendemos a arte como uma forma de expressar os sentimentos de alguém por meio de uma variedade de objetos ou meios, como papel, música, cores, avanços tecnológicos, encantamento, fotografia e muito mais. Cada criador utiliza meios distintos para dar voz às suas emoções internas. A arte pode assumir formas abstratas, realistas, naturalistas, conceituais e inspiradoras.

É profundamente gratificante mergulhar no mundo da arte e tê-lo presente em nossa vida diária. Ao entrar na casa de alguém, é difícil não se encantar com a decoração da sala. Podemos encontrar ritmo e harmonia na disposição dos móveis, imagens adornando as paredes, quadros pendurados acima do sofá ou qualquer objeto de destaque colocado em um canto ou como peça central de uma mesa de centro, entre muitos outros exemplos. O impacto da arte na existência humana merece ser amplamente reconhecido.

A expressão artística desempenha um papel significativo na vida das pessoas, o que fica evidente pelo fato de cada indivíduo possuir uma televisão e um aparelho sonoro em casa, que são utilizados diariamente, representando uma aplicação prática da arte. Ouvimos composições de diversos artistas diariamente e assistimos a filmes e programas de televisão nos quais diferentes criadores estão envolvidos.

A música, em particular, é uma forma de arte capaz de proporcionar imenso prazer à vida e pode ter um impacto significativo em nosso estado de espírito. Em certas ocasiões, a música tem um efeito calmante, capaz de nos fazer esquecer todas as tensões e preocupações. No ambiente de trabalho, em particular, a música desempenha um papel importante ao estabelecer o clima adequado para nossas atividades. Se estamos enfrentando desafios ou nos sentindo cansados, uma melodia energética certamente nos despertará e adicionará entusiasmo à situação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BATISTA, Cleira Martys Pinto de Queiroz. **O ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos e as metodologias em sala de aula**. 2012. 29 f., il. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Palmas-TO, 2012. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/5587> Acesso em 08 mai.2024.
- BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato; SOUZA, Mariana Rita Santos. **Arte/ Educação e a influência das tendências pedagógicas: desafios as ações culturais**. In: CONSTÂNCIO, Rudimar; SILVA, Igor de Almeida (Orgs.). **Ação Cultural: Arte, Cultura e Política**. Recife: Editora Bagaço, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394**, 20 de dezembro de 1996. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte**. Brasília, 1997.
- BRASIL – Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- MEIRA, Marly Ribeiro. **Educação estética, arte e cultura do cotidiano**. In: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- OLIVEIRA, Maria José Negromonte. **Arte/ Educação: Contribuições para a Alfabetização Estética de Estudantes/ Professores das Séries Iniciais**. In: CONSTÂNCIO, Rudimar; SILVA, Igor de Almeida (Orgs.). **Ação Cultural: Arte, Cultura e Política**. Recife: Editora Bagaço, 2014.
- PIAGET, J. **Equilíbrio das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.



ALFABICHOS

Danton Medrado



Mergulhe em um reino animal de descobertas com Alfabichos, um abcedário 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



A INSERÇÃO DA LITERACIA FINANCEIRA COMO DISCIPLINA NOS PROGRAMAS CURRICULARES DAS ESCOLAS DO ENSINO PRIMÁRIO

ANTÔNIO EVARISTO¹

RESUMO

teracia financeira como disciplina nos programas curriculares das escolas do ensino primário, pelo facto de que, a literacia financeira seja considerada como a capacidade de entender e usar várias habilidades financeiras, desde a gestão pessoal, orçamento mensal e possibilidades de investimento auxiliando assim na forma de como as pessoas devem usar seus recursos evitando a tão estrondosa irresponsabilidade financeira e se achar um equilíbrio entre as receitas e as despesas. E quanto mais cedo as crianças e adolescentes se familiarizarem com este assunto, mais eficaz será sua mudança de comportamento, perante suas aquisições de produtos e serviços mesmo quando for um adulto pois, a consciencialização sobre a literacia financeira para além de criar equilíbrio entre as receitas e as despesas combate o endividamento desnecessário, cultiva a ideia da importância de economizar e gastar menos do que se ganha. A metodologia aplicada foi através de pesquisa bibliográfica, por via da busca de diferentes livros, dissertações, monografias, teses, revistas e brochuras, entre outras, que tenham aderência com o tema em abordagem. Ao longo da busca de informações sobre o tema, vários autores afirmam a importância da inserção da literacia financeira como disciplina nos programas curriculares das escolas do ensino primário, de modo que as crianças e adolescentes possam compreender desde cedo a importância do gerenciamento dos seus recursos financeiros, bem como a necessidade de reservar parte destes para eventualidades. A literacia financeira ensina à criança e adolescente sobre como saber planificar suas finanças para se tornar um adulto mais responsável e consciente financeiramente.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Educação Financeira; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Desde que o homem passou a viver em sociedade, surgiram os comércios, para que os indivíduos, pudessem comprar alimentos, vestuários e o que mais fosse necessário, para sua sobrevivência e de sua família, porém com o decorrer da evolução das sociedades, o que antes era um acto de sobrevivência, foi avançando para o acto de mostrar o que se pode

possuir, e com cada vez mais a evolução tecnológica, essa vontade de possuir, ou até mesmo mostrar que possui algo melhor, o que era apenas consumo, desencadeou um consumismo desenfreado, que muitas vezes acaba gerando dívidas desnecessárias pelo que, se torna imperioso investir na literacia financeira como uma ferramenta que visa melhorar a capacidade de decisão e de escolha de produtos

¹ Licenciado em Sociologia pela Universidade Agostinho Neto, UAN, Faculdade de Ciências Sociais, FCS. Mestre em Governação e Gestão Local, pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, na UAN.. Cursando Doutoramento em Ciências Sociais na especialidade de Sociologia na Universidade Agostinho Neto, UAN. Deputado da Assembleia Nacional da República de Angola, pesquisador nas áreas de sociologia, empreendedorismo e das pequenas e médias empresas. É empresário escritor e palestrante.

financeiros por parte dos consumidores, contribuindo desta forma para a melhoria do seu bem-estar financeiro e quanto mais cedo ela for ensinada melhor para o indivíduo. Daí a necessidade de se inserir a literacia financeira como disciplina nos programas curriculares das escolas do ensino primário de modo a permitir que as crianças e adolescentes adquiram e desenvolvam conhecimentos e capacidades fundamentais para as decisões que, no presente e no futuro, tenham que tomar sobre as suas finanças pessoais, habilitando-os como consumidores, e concretamente como consumidores de produtos e serviços financeiros, a lidar com a crescente complexidade dos contextos e instrumentos financeiros. Tal como afirma Hogarth (2002), literacia financeira fornece os conhecimentos básicos de gestão do rendimento, tais como poupar, fazer um orçamento mensal, investir, segurar e acautelar-se face a situações imprevistas. Para Orton (2007), literacia financeira:

Refere-se à capacidade de ler, analisar e comunicar sobre as condições financeiras pessoais que afectam o bem-estar a nível material. Inclui a capacidade de discernir sobre decisões financeiras, discutir sobre dinheiro e assuntos financeiros, planear para o futuro e responder de forma competente às várias etapas e acontecimentos da vida que afectam as decisões financeiras, incluindo acontecimentos da economia em geral (p.37).

Neste contexto, pode-se considerar a literacia financeira como um conceito amplo que engloba a compreensão da economia e a forma como as decisões das famílias são afectadas pelas circunstâncias e as condições económicas. A inserção da literacia financeira como disciplina numa grelha curricular do ensino primário ajuda a ampliar a compreensão e o conhecimento a respeito das operações financeiras e as escolhas de consumo estabelecendo uma base sólida para o futuro financeiro das crianças e adolescentes. Será em torno da necessidade da inserção da literacia financeira como disciplina nos programas curriculares das escolas do ensino primário que o presente artigo estará se debruçando.

LITERACIA FINANCEIRA

Para melhor compreensão do que seja literacia financeira deve-se conhecer o que são finanças. De acordo com Gitman (2010), “finanças diz respeito ao processo, às instituições, aos mercados e aos instrumentos envolvidos na transferência de dinheiro entre pessoas, empresas e órgãos governamentais (p. 3)”. E a literacia financeira “é a capacidade de uso de habilidades na tomada de decisões sobre quais investimentos podem maximizar a riqueza e melhorar suas finanças (Gitman, 2010, p. 171)”. Para (Van Rooij, Lusardi, & Alessie, 2011), a literacia financeira influencia o comportamento financeiro dos indivíduos. Daí que, cada vez mais são desenvolvidas estratégias e medidas, não só a nível nacional como internacional, no sentido de aumentar o nível de literacia financeira da população. E uma dessas medidas passa justamente pela inserção da literacia financeira como disciplina nos programas escolares e quanto mais cedo for ensinada à criança e o adolescente, melhor. A literacia financeira constitui um amplo campo de investigação que mobiliza saberes, habilidades, competências, crenças e concepções envolvendo diferentes áreas do conhecimento humano, como a Matemática, a Política, a Economia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia, a Ética, dentre outras (Van Rooij, Lusardi, & Alessie, 2011). Para a OCDE (2005), literacia financeira:

(...) é o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos, e então, poderem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda e adoptar outras acções que melhorem o seu bem-estar (p. 202).

Neste contexto, a literacia financeira torna-se num instrumento que capacita os indivíduos quanto a sua renda, planificação financeira, orçamento, consumo, poupança e investimentos, todos de forma responsável, no

qual propicia um desenvolvimento individual e social. Ela permite igualmente que o indivíduo tome decisões mais assertivas e de forma racional, buscando um planejamento financeiro, para que realize seus sonhos e objetivos e compreenda de que maneira será possível obter recursos para se alcançar os objetivos traçados. Literacia financeira permite que o indivíduo saiba o que fazer com o pouco que se ganha, e até mesmo buscar outras maneiras para aumentar a renda familiar, e com isso poder investir, e buscar mais conhecimentos sobre investimentos. Ela surge como um instrumento de mudanças de hábitos em relação à forma com que as pessoas tratam o dinheiro e como ferramenta com uma gama de conhecimentos, possibilitando o aprendizado de mecanismos capazes de multiplicar a renda, realizando investimentos mais rentáveis.

Para Cerbasi (2006), a falta de literacia financeira pode gerar problemas com consumismo excessivo o que muitas das vezes acaba gerando problemas financeiros e leva a família a passar por crises, brigas e tensões.

Certas pessoas que vivenciaram problemas semelhantes na infância, dão grande ou demasiado valor ao dinheiro e à riqueza na vida adulta; outras caminham na direção oposta, transformando-se em grandes gastadores, comprando tudo o que podem, assumindo uma vida exatamente oposta à dos pais (Frankenberg, 1999, p. 35).

É nesta vertente em que os pais devem trabalhar com os filhos sobre equilibrando ensinamentos sobre o dinheiro e os valores humanos e escola trabalhar sobre literacia financeira como tema transversal. Deste modo, a criança deve ser instruída ou educada a partir de casa pelos pais sobre a importância do dinheiro de maneira a não se tornar num comprador impulsivo. E a posterior, a escola devia igualmente dar seguimento trabalhando sobre literacia financeira como tema transversal uma vez que, a questão da literacia financeira está ligada ao futuro da criança.

IMPORTÂNCIA DA LITERACIA FINANCEIRA

A literacia financeira capacita as pessoas para tomarem decisões informadas e inteligentes. Isso inclui decisões sobre como poupar, investir, fazer empréstimos, pagar dívidas, ou até mesmo planejar a reforma. Quando as pessoas entendem os conceitos financeiros, são menos propensas a tomar decisões impulsivas e estão mais aptas a fazer escolhas que beneficiem a sua situação financeira a longo prazo. Existe claramente uma relação positiva entre o nível de alfabetização financeira e a utilização responsável do crédito, contribuindo para prevenir o endividamento excessivo das famílias.

Segundo Santos (2009), é necessário focar a atenção, não só na proteção dos consumidores, mas também no desenvolvimento da literacia financeira dos mesmos. Nesta conformidade, a compreensão dos conceitos financeiros contribui para uma melhor gestão das finanças pessoais, permitindo que as pessoas estejam, de um modo geral, mais bem preparadas para emergências financeiras. A literacia financeira contribui, ainda, para a proteção contra fraudes financeiras. Quando as pessoas entendem os princípios financeiros básicos são menos suscetíveis a serem enganadas e mais facilmente reconhecem esquemas fraudulentos. Uma situação financeira saudável ajuda a aumentar o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas e contribui para uma economia mais forte e estável.

Para (Kozup & Hogarth, 2008), referem que a eficácia da literacia financeira depende de alguns factores, como por exemplo: o acesso à informação, a educação financeira, o papel da política, a avaliação das melhores práticas e o aconselhamento financeiro. O que significa dizer que, as decisões financeiras dos indivíduos geram consequências não só a nível pessoal, como na sociedade onde estão inseridos. Daí que, esperam-se dos indivíduos uma relação positiva entre o nível de literacia financeira destes e as suas decisões de investimento.

Gitman (2010), afirmam que, as escolas deveriam preparar os alunos para melhorar a literacia financeira, bem como incentivar os pais a transmitir princípios financeiros aos mesmos, num contexto de socialização. Neste contexto, a literacia financeira devia ser uma exigência na educação em colégios e universidades visto que, a literacia financeira permite aos indivíduos estarem mais preparados e serem capazes de lidar com possíveis emergências financeiras.

A falta de informação e de compreensão de conceitos financeiros essenciais potencia o acesso desigual a oportunidades financeiras, limita o acesso ao crédito, pode ter um impacto significativo na educação das gerações futuras, dificulta a existência de uma rede de segurança adequada e aumenta a vulnerabilidade a golpes financeiros. Para reduzir a desigualdade neste vector é fundamental investir em programas de educação financeira acessíveis, eficazes e de larga escala, que capacitem as pessoas para tomar decisões financeiras informadas (Olivieri, 2013, p. 3).

Face às abordagens dos teóricos acima citados podemos afirmar que a literacia financeira é mais do que apenas um conjunto de competências, é uma ferramenta poderosa que ajuda os indivíduos a tomar controlo das suas vidas financeiras e a construir um futuro mais seguro. Ajuda a evitar fraudes e armadilhas e abre portas a oportunidades de crescimento económico pessoal. Além disso, a literacia financeira desempenha um papel crucial na redução da desigualdade, permitindo que mais pessoas tenham acesso a mais oportunidades. Investir na literacia financeira é investir no futuro. Tanto a nível individual como coletivo. À medida que continuamos a promover e priorizar a literacia financeira estamos a construir um caminho para uma sociedade financeiramente mais equitativa, segura e próspera.

LITERACIA FINANCEIRA NA ESCOLA

Refletir sobre a importância de preparar cidadãos para a vida, agindo de forma adequada, saudável e com responsabilidade diante de situações relacionadas com a educação financeira, torna-se imprescindível para que a

construção do conhecimento leve em linha de conta o meio em que o sujeito está inserido. Analisar a inclusão da literacia financeira no ensino, de maneira que possibilite relacionar os conteúdos curriculares com situações do quotidiano do aluno, poderá ser uma alternativa na busca de uma aprendizagem significativa no que se refere a considerar o aluno como um ser total e não isolado do mundo em que vive. Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito activo que, em sua relação com o mundo, com o seu objecto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. Tal como afirma Rego (1999), “o conhecimento envolve sempre um fazer, um actuar do homem (p. 98).” Concordamos com a autora, quando afirma que “conhecer” envolve “um fazer”, um actuar do ser humano, pois considera-se impossível exercer o papel de educadores desconsiderando a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Freire (2006), lembra “o homem como um ser de relações [...] descobre que não só está na realidade, mas também que está com ela. Realidade que é objectiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona” (p. 62). O que significa que, possuir discernimento é uma conotação puramente humana, que guarda em si a sua pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade. Pelo que, deve-se considerar o meio em que o indivíduo está inserido, as suas ideologias, a forma como faz a leitura do seu “mundo”, o compromisso de que nos fala Freire (2006), de sermos capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu fazer-acção reflexão. Esse compromisso remete-nos para além da simples constatação. É preciso ter uma vontade de intervir no processo de aprendizagem do aluno, procurando, na acção conjunta, actividades que propiciem esse fazer-acção-reflexão. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é uma organização internacional composta por 34

países e promove políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico e o bem-estar social ao redor do mundo. Sua recomendação quanto à literacia financeira é que o tema comece ser abordado o mais cedo possível nas escolas visto que, a literacia financeira providencia e contribui para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores.

A educação financeira revela-se um instrumento necessário para preparar as pessoas para os desafios do complexo mundo financeiro que hoje se apresenta. Diante da diversidade de ofertas inerentes ao estágio actual dos mercados e da crescente inclusão de pessoas com maior capacidade financeira, é necessário um esforço para que essas pessoas ampliem cada vez mais suas informações sobre gestão do dinheiro, de modo a permitir planejamento e tomada de decisões adequados às suas reais necessidades. (Santos, 2009, p. 2)

Nesto contexto, as escolas devem desenvolver programas que permitam a inserção da literacia financeira de modo a preparar as futuras gerações para desenvolver nelas as competências e habilidades necessárias para lidar com as decisões financeiras que tomarão ao longo de suas vidas uma vez que, cidadãos instruídos em literacia financeira, estarão mais bem preparados para tomar as decisões a cada situação de seu dia-a-dia.

LITERACIA FINANCEIRA NA MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS

A melhor forma de incentivar a conscientização de aprender sobre literacia financeira é através das escolas, pois quanto mais cedo se aprende a lidar com seus gastos, mais rápido o indivíduo cria o hábito de planificar suas finanças, o que lhe proporciona um melhor relacionamento com o dinheiro quando adulto, formando assim um adulto consciente

financeiramente. Segundo Olivieri (2013), a literacia financeira deve ser abordada nas escolas, sendo necessário ensinar as crianças como o dinheiro circula, a importância de investimentos como a poupança, a segurança dos

pagamentos e como tudo isso auxilia na geração de empregos e crescimento econômico de um país. Neste contexto, torna-se uma responsabilidade social, trabalhar sobre a gestão financeira nas escolas.

A importância da disciplina de literacia financeira está ligada à formação de comportamentos do indivíduo em relação às finanças, a contribuição mais importante da literacia financeira é ajudar o aluno, desde cedo, a desenvolver a capacidade de planejar sua vida, sua família, e tomar boas decisões financeiras (D'AQUINO, 2008).

Com este pensamento de implementação de literacia Financeira nas escolas, motivou o Ministério da Educação angolano e a Agência Angolana de Regulação e Supervisão de Seguros (ARSEG) assinarem, em Luanda, em 07 de Junho de 2019, um protocolo de cooperação para a introdução de conteúdos de literacia financeira no sistema de ensino angolano, a partir do ano de 2022 (Jornal 24 Horas, 2019). Com este memorando, Angola começou a inserir os conteúdos de literacia financeira a serem ministrados e que poderão ser trabalhados de uma forma transversal em todas as disciplinas curriculares.

A inserção da literacia financeira como nos currículos escolares tem um impacto positivo para as crianças e jovens, pois eles começam a desenvolver um senso mais crítico na hora de gastar suas economias. O conhecimento sobre finanças também pode ser buscado por meio de cursos, livros, palestras, consultoria com especialistas e programas educativos. Tal como afirma Torton (2007), "o combate à pobreza passa pela educação, assim como o combate ao endividamento (p. 101)." Neste contexto, torna-se imperioso a implementação de projectos de Políticas Públicas, voltados à literacia financeira, que promovam a conscientização de gerenciamento financeiro, principalmente na formação de crianças e jovens, para que se tornem adultos com melhores esclarecimentos financeiros e com isso melhorem sua qualidade de vida.

A INSERÇÃO DA LITERACIA FINANCEIRA NAS ESCOLAS ANGOLANAS

Se recuarmos até 2008, há evidências que indicam que a falta de conhecimento e competências financeiras contribuíram para a crise financeira mundial da época. Esta crise, revelou que a promoção da literacia financeira é um importante complemento à regulação e supervisão do sistema financeiro.

Desde então, a temática referente à capacidade de ler, interpretar, gerir e comunicar sobre a condição financeira pessoal, e a forma como esta afecta o seu bem-estar tem sido amplamente discutido em fóruns internacionais, inclusive no 3.º Encontro sobre Inclusão e Formação Financeira dos Bancos Centrais dos Países de Língua Portuguesa, realizado em 2017, onde os bancos centrais lusófonos celebraram com a Aliança para a Inclusão Financeira um protocolo para a promoção da inclusão e da formação financeira, reforçando a mensagem de que cidadãos mais informados conhecem os seus direitos e deveres tendendo a ser clientes mais exigentes (Bungo, 2020, P. 2).

Ainda de acordo com Bungo (2020), os resultados do Inquérito sobre a Capacidade e Inclusão Financeira da população Angolana, indicam que, em média, o nível de percepção de conceitos financeiros básicos pelos adultos angolanos é baixo (19ª posição) em relação aos 21 países relatados no estudo do Banco Mundial, sendo que os jovens apresentam um índice de literacia abaixo da média, o que reforça a necessidade de actuar na vertente educativa (Bungo, 2020). Foi pois, em virtude desta preocupação que surge a necessidade de autoridades de supervisão financeira Angolanas pensarem na inserção da literacia financeira como uma disciplina transversal nas escolas sobretudo no subsistema do ensino primário. Assim, começou-se a efectuar esforços, elaborando iniciativas de divulgação de informação e formação financeira, incluindo o fortalecimento do Programa Nacional de Educação Financeira, que integra não só a literacia financeira nas escolas, onde as crianças e jovens adquirem a capacidade de elaborar e gerir o orçamento familiar, mas também a

divulgação de mensagens através de estações públicas de rádio e televisão, portais de informação e redes sociais, por forma a alcançar uma parte significativa da população e incrementar o índice de literacia e capacidade financeira da população. Segundo o Jornal Angola 24 Horas, publicado em 07 de Junho de 2019 (Sexta-Feira), anuncia a inserção de conteúdos de literacia financeira no ensino a partir de 2022, a fim de munir os estudantes de matérias sobre melhor gestão das finanças pessoais e patrimoniais.

Dentro dos conteúdos a serem ministrados, poderão ser trabalhados de uma forma transversal em todas as disciplinas curriculares temas como: a intermediação financeira, a gestão financeira, a proteção de pessoas e bens, acautelar o futuro através de esquemas de proteção social complementar, todas essas matérias vão passar a ser ministradas as crianças desde tenra idade (Jornal 24 Horas, 2019, 13:32).

Com a inserção dos conteúdos de literacia financeira nos manuais do currículo do ensino angolano a partir de 2022, Angola passou a reforçar a literacia financeira para que todos percebam a importância de bem gerir as finanças que se tenha. A inclusão de conteúdos financeiros no sistema de ensino angolano compreende duas etapas, sendo que a primeira vai de 2018 a 2021, preparação das condições "didáctico pedagógicas", e 2022 a 2025, com a "implementação faseada dos conteúdos".

Para Bungo (2020), incrementar o índice de literacia e capacidade financeira é contribuir para uma maior aproximação entre os cidadãos e o sistema financeiro formal. Este é o desafio primordial para o futuro e que apela à atenção dos decisores nacionais para moldar um futuro inclusivo a nível económico e social. Nesta conformidade, a literacia financeira é vista como parte integrante da inclusão financeira, é um importante complemento para a estabilidade e desenvolvimento económico e social. É um importante instrumento para moldar um futuro inclusivo.

IMPACTO DA LITERACIA FINANCEIRA NA TOMADA DE DECISÕES FINANCEIRAS

A tomada de decisão é o processo pelo qual escolhemos entre diferentes alternativas possíveis. Ela ocorre quando enfrentamos uma situação que requer uma escolha, seja no âmbito pessoal ou profissional. Consiste na escolha dentre as alternativas possíveis, ou seja, opções já pré-existentes e as consequências advindas dela podem afectar directa ou indirectamente gerando ou oportunidades. Em literacia financeira, Van Rooij et al. (2011), refere que o processo de tomada de decisão se baseia em dois aspetos: por um lado, uma análise objectiva do investimento e possíveis resultados feita pelos investidores; por outro lado, uma análise do ponto de vista subjectivo do investidor. Em vários casos as decisões financeiras, como por exemplo, os investimentos, envolvem riscos. O risco e a incerteza baseiam-se em factores emocionais e psicológicos e são percebidos de forma subjectiva, tendo influência na tomada de decisão. De acordo com o autor, o risco existe devido à incerteza de que os custos de um determinado investimento serão compensados e se atingirá o lucro. Afirma também que as decisões de investimento devem ser bem analisadas e compreendidas pelos investidores, sendo que estes não podem tomar este tipo de decisões sem as ponderar, visto que uma decisão errada pode levar a sérias consequências. De acordo com Van Rooij et al. (2011), a literacia financeira afecta a tomada de decisões financeiras dos indivíduos.

Neste sentido, o bom comportamento financeiro dos indivíduos está intimamente relacionado de forma positiva com elevados níveis de conhecimento financeiro dos mesmos, sendo que as más decisões financeiras resultam, muitas vezes, da falta de literacia financeira dos indivíduos na tomada de decisões. Daí, a necessidade de se instruir sobre a literacia financeira e se desde tenra idade, melhor. Tal como assegura Hogarth (2002), a aprendizagem de matérias sobre finanças através da escola está relacionado com melhorias significativas no comportamento financeiro.

Estudos realizados não só nos EUA mas também na Europa, apontam que quanto mais capacidades a nível de cálculo e literacia financeira os indivíduos tiverem, maior será a sua tendência a participar nos mercados financeiros e no investimento na bolsa (Kozup & Hogarth, 2008). Mas se olharmos para os indivíduos com baixa literacia financeira logo, apercebemo-nos de que são os mais propensos a envolverem-se em comportamentos de elevados custos como endividamento. O conhecimento financeiro influencia fortemente a tomada de decisões financeiras.

Ao passo que, a falta de literacia financeira conduz, muitas vezes, os indivíduos a tomarem decisões financeiras erradas.

A literacia financeira está relacionada positivamente com os empréstimos, poupanças e decisões de investimento dos indivíduos, não só durante a sua vida enquanto trabalhadores, mas também quando estes atingem a reforma. Além disso, está ligada a um maior planeamento da reforma e maior acumulação de riqueza para a reforma (Kozup & Hogarth, 2008, p. 53).

Assim, a literacia financeira permite às pessoas planificar mais e melhor, sentindo-se mais seguras na sua reforma a nível financeiro. A literacia financeira desempenha um papel crucial na tomada de decisões financeiras uma vez que, refere-se à capacidade das pessoas de compreenderem conceitos financeiros básicos e aplicá-los nas suas vidas diárias. A forma como cada um gasta o seu dinheiro com bens e serviços muitas vezes até com o desnecessário, indica o nível de literacia financeira deste indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literacia Financeira parte integrante da Inclusão Financeira é um importante complemento para a estabilidade e desenvolvimento económico e social. É um importante instrumento para moldar um futuro inclusivo. Com a inserção dos conteúdos de literacia financeira nos manuais do currículo do ensino angolano a partir de 2022, Angola passou a reforçar a literacia financeira para que todos

percebam a importância de bem gerir as finanças que se tenha. A inclusão de conteúdos financeiros no sistema de ensino angolano compreende duas etapas, sendo que a primeira vai de 2018 a 2021, preparação das condições didáctico pedagógicas, e 2022 a 2025, com a implementação faseada dos conteúdos. Tendo em consideração a importância que a literacia financeira desempenha para uma gestão financeira consciente e responsável urge a necessidade de a mesma ser inserida nas escolas de que seus conteúdos sejam trabalhados como temas transversal em todas as disciplinas. Dentro dos conteúdos a serem ministrados, poderão ser trabalhados temas como: a intermediação financeira, a gestão financeira, a proteção de pessoas e bens, acautelar o futuro através de esquemas de proteção social complementar, todas essas matérias vão passar a ser ministradas as crianças desde tenra idade.

As autoridades de supervisão financeira Angolanas têm vindo a efectuar esforços, elaborando iniciativas de divulgação de informação e formação financeira, incluindo o fortalecimento do Programa Nacional de Educação Financeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUNGO, A. **Incentivar a inclusão financeira é desenvolver métodos de reforço da sua literacia, promovendo um futuro social e economicamente inclusivo.** . publicado em 16 dez 2020. Disponível em: . Acesso em: 22/05/2024, 2020.
- CERBASI, G. **Filhos inteligentes enriquecem sozinhos.** São Paulo: Editora Gente, 2006.
- D'AQUINO, C. **Educação financeira: como educar seus filhos.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- FRANKENBERG, L. **Seu futuro financeiro.** 16ª Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- FREIRE, P. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra LTDA, 2006.
- GITMAN, L. J. **Princípios de administração financeira:** Pearson, 2010.
- HOGARTH, J. M. Literacia financeira e ciências da família e do consumidor. **Journal of Family & Consumer Sciences**, 2002.
- JORNAL ANGOLA 24 HORAS. **Angola vai inserir conteúdos de educação financeira no ensino a partir de 2022.** Jornal Angola 24 Horas. Sexta, 07 de Junho de 2019. 13:22. Disponível em: . Acessado aos 23/05/2024, 2019.

KOZUP, J.; HOGARTH, J. M. Afabetização financeira, políticas públicas e autoproteção dos consumidores: mais perguntas, menos respostas. **A revista de assuntos do consumidor**; 28 de junho de 2008. Vol.42. PP. 127-136. Disponível em: . Acesso em: 22/05/2024, 2008.

OCDE, (organização de cooperação e de desenvolvimento econômico). **Recomendação sobre princípios e boas práticas de educação e conscientização financeira.** Disponível em: https://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6614_3048_id.pdf. Acesso em: 22/05/2024, 2005.

OLIVIERI, C. M. **Educação financeira e previdenciária.** São Paulo: Previdenciária, 2013.

ORTON, L. Literacia financeira: Lições de experiência internacional. **Relatório de Pesquisa CPRN.** Canadian Policy Research Networks Inc., 2007.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

ROOIJ, M.V. ; LUSARDI, A. & ALESSIE, R. Alfabetização financeira e participação no mercado de acções. **Revista de Economia Financeira.** Vol. 101. Agosto de 2011. pp.449-472. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304405X11000717>. Acesso em: 22/05/2024, 2011.

SANTOS, L. R. Educação Financeira na Agenda da Responsabilidade Social Empresarial. (**Boletim de Responsabilidade Social e Ambiental do Sistema Financeiro**). Disponível em: https://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6614_3048_ID.pdf. Acesso em: 19/05/2024, 2009.



A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR

DANIELA DA SILVA SOUZA SANTOS¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo identificar a importância da parceria escola e família. É sabido que ninguém foge da educação, pois o conhecimento surge em diferentes pontos da sociedade, e é na instituição família, que se dá este primeiro contato com a educação, sendo ela a responsável por transmitir valores, princípios e afeto, enquanto a escola é responsável por proporcionar o acesso ao conhecimento e habilidades necessárias para a vida em sociedade. Sendo assim, ambas instituições concorrem para o mesmo objetivo, logo a parceria entre elas é essencial, devendo ser valorizada e sempre aprimorada. Em resumo, a parceria entre família e escola é primordial para promover o sucesso educacional das crianças e adolescentes. Quando as duas instituições trabalham em conjunto, os estudantes se sentem mais determinados, apresentando sem dúvidas, melhor desempenho. Por isso, é fundamental que haja uma aproximação entre família e escola, com troca de informações, apoio mútuo e colaboração em prol do desenvolvimento dos referidos indivíduos. Por fim, as pesquisadoras Rosely Sayão, Maria Luiza Canedo, Ieda Abbud entre outros darão o embasamento teórico desta pesquisa.

Palavras-chave: Acolhimento; Escola; Parceria; Participação.

INTRODUÇÃO

Quando a família está envolvida na vida escolar do estudante, ele se sente valorizado e apoiado, o que melhora sua autoestima e motivação para aprender e desbravar os desafios surgidos na vida acadêmica.

Para Prado (1991, p.11), “nenhuma sociedade teria vivido, ao longo da história, sem a referência de alguma forma de instituição familiar”, para o mesmo a família não é algo biológico, natural, mas produto de diferentes formas históricas de organização entre os humanos que, aos poucos, foram sendo institucionalizadas na forma de organizações familiares.

É notório que a parceria família e escola é benéfica para o desenvolvimento global das

crianças e adolescentes. Por este motivo, devemos fomentar tal parceria com a intencionalidade de tornar mais leve e digno o processo de aprendizagem, respeitando os devidos limites e papéis de cada instituição.

As técnicas utilizadas neste artigo serão participativas e bibliográficas, haja vista que quem escreve este artigo faz parte da rede de ensino pública de São Paulo e autores como Rosely Sayão, Maria Luiza Canedo, Ieda Abbud, entre outros darão embasamento teórico à pesquisa.

A primeira seção abordará o conceito de família e como esta instituição sofreu modificações ao longo do tempo.

Na segunda seção desta pesquisa, é abordada a relação complexa entre escola e

¹ Formada em Pedagogia, pelo Instituto de Educação Superior Alvorá Plus. Graduada em Matemática, pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP. Graduada em Direito, na Faculdade Anhanguera. Pós-graduada em Atendimento Escolar Especializado, pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo, FAMEESP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

família e a importância da família quando assume a responsabilidade de educar e se coloca no papel de parceira da escola com o objetivo de contribuir com o aprendizado acadêmico de seus filhos e filhas.

Ainda nesta primeira seção, será citado exemplo prático de parceria entre escola e família, assim como serão apresentadas recomendações para que mais instituições e famílias possam adotar tais práticas visando sempre o equilíbrio da relação.

Na terceira seção, é apresentado aspectos relacionados à referida parceria e fiscalização acerca das aprendizagens ofertadas no contexto escolar. Aspectos como a melhora do desempenho acadêmico, no desenvolvimento social e emocional, e a formação de valores e princípios éticos.

É importante ressaltar que este artigo não tem a intenção de impor um modelo de parceria família-escola, mas sim de incentivar a reflexão sobre a importância desse relacionamento e fornecer pauta de reflexão para contribuir com o fortalecimento dessa parceria, buscando sempre o desenvolvimento pleno do discente.

FAMÍLIA

A família é uma das instituições mais fundamentais e universais da sociedade humana. Definida tradicionalmente como um grupo de indivíduos relacionados por laços de sangue, casamento ou adoção, a família desempenha um papel crucial na formação de identidades e na socialização dos indivíduos. No contexto histórico e cultural, a família tem sido o núcleo onde os valores, tradições e normas são transmitidos de geração em geração, garantindo a coesão social e a continuidade cultural.

Historicamente, a estrutura e a função da família têm variado significativamente entre diferentes culturas e épocas. Desde as grandes famílias estendidas das sociedades agrárias até as unidades nucleares mais comuns nas sociedades industrializadas, a família sempre se

adaptou às necessidades e aos desafios do seu tempo. Essa capacidade de adaptação continua a ser relevante, especialmente no mundo contemporâneo, onde mudanças rápidas e profundas nas esferas econômica, social e tecnológica influenciam constantemente a vida familiar.

A legislação tem um papel fundamental na definição e proteção das famílias. As leis que regem a família variam amplamente entre diferentes países e culturas, refletindo as normas e valores predominantes em cada sociedade. No entanto, existem alguns princípios comuns que são frequentemente observados como os Direitos e Deveres dos membros da família.

Pois as leis de família geralmente estabelecem os direitos e deveres dos membros da família uns para com os outros. Isso inclui o dever de cuidar e sustentar os filhos, o direito de herança e a responsabilidade de prover apoio emocional e financeiro. Em muitos países, os pais têm a obrigação legal de assegurar que seus filhos recebam educação e cuidados médicos adequados. Da mesma forma, os cônjuges têm deveres mútuos de fidelidade, respeito e assistência.

É importante ressaltar ainda, que a proteção contra a violência doméstica é uma área fundamental da legislação familiar. Muitas jurisdições têm leis que visam proteger os membros da família contra abuso físico, emocional e sexual. Essas leis frequentemente incluem medidas como ordens de restrição, abrigos para vítimas e programas de reabilitação para agressores. A aplicação rigorosa dessas leis é crucial para assegurar a segurança e o bem-estar dos membros da família.

Por fim, a família continua a ser uma pedra angular da sociedade, desempenhando um papel vital na formação de indivíduos e na manutenção da coesão social. A legislação sobre a família reflete e molda as normas e valores culturais, ao mesmo tempo que proporciona um quadro legal para a proteção dos direitos e deveres dos membros da família. À medida que

as sociedades evoluem, as leis de família também devem se adaptar para enfrentar novos desafios e realidades, assegurando que todas as formas de família sejam reconhecidas e protegidas.

PARCERIA AUSPICIOSA

A instituição família tem passado por inúmeros processos de modificação em sua estrutura, mas o que é incontestável é, que continua sendo majoritariamente, o lugar onde é possível encontrar o apoio, segurança e estímulos para alcançar objetivos. Pesquisas realizadas pelo antropólogo americano L. H. Morgan e citado por Bock, demonstram que, desde a origem da humanidade, houve sucessivos tipos de

famílias. Família consanguínea, intercassamento de irmão e irmãs carnais; Família sindiásmica ou de casal, o casamento existia enquanto ambos desejassem; Família patriarcal, o casamento de um só homem com diversas mulheres; Família punaluana, casamento de várias irmãs, carnais e colaterais, com os maridos de cada uma das outras, isto é, o grupo de homens era conjuntamente casado com o grupo de mulheres. E família monogâmica, que se funda sobre o casamento de duas pessoas, com obrigação de coabitação exclusiva, fidelidade, controle do homem sobre a esposa e os filhos, garantia de descendência consanguínea (BOCK, 2002, p.248).

Percebemos que a família, como a conhecemos hoje, não é uma organização natural determinada, a organização familiar está sendo constituída pelas condições históricas, e as mudanças sociais determinam a organização familiar e a forma como a família irá cumprir sua função social. (BOCK, 2002).

Sendo assim, devemos atentar-se para o que a autora Sayão (2006) reforça a responsabilidade da família referente à educação, pontuando que a referida instituição não deve terceirizar a criação de seus filhos e filhas a unidades escolares que prometem soluções fáceis para questões complexas. É necessário sintonia entre família e escola,

possibilitando o desenvolvimento das crianças e adolescentes no processo de aprendizagem.

Para Aranha (1996, p.61), “A educação dada pela família fornece o solo para o ser humano, tanto biológico, quanto social e psicológico. É a mediadora entre indivíduo e sociedade”. Embora cada momento histórico corresponda a um modelo de família, é seu dever acompanhar o desenvolvimento de seus filhos, e assumir a importância de sua presença no contexto escolar. Compartilhar ações para a formação de um indivíduo é responsabilidade da escola e principalmente da família.

O estudo Interação escola-família: subsídios para práticas escolares (2009), publicado pelo MEC e pela UNESCO afirma que cada vez mais as redes de escolas públicas buscam, por diferentes meios, aproximar-se das famílias de seus alunos, conhecer suas condições de vida e envolvê-las na produção de bons resultados educacionais. Tal prática visa acolher e ofertar práticas pedagógicas significativas aos alunos atendidos pela unidade educacional.

Refletindo as ações que visam inserir as famílias no contexto escolar, destacamos a reunião de pais, que normalmente conta com a participação de cinquenta por cento dos pais dos alunos matriculados, sendo que as famílias dos alunos que apresentam questões que necessitam de atenção redobrada, não comparecem às reuniões ou em outros momentos como conselho de escola, festas e associações de pais.

É sabido que a discussão acerca da relação família-escola deve se levar em consideração a pandemia e isolamento social, onde de maneira abrupta, as famílias e professores tiveram que providenciar a educação remota para todos os níveis de ensino. Nesta perspectiva, na busca deressignificar a relação família-escola, psicóloga e coordenadora pedagógica leda Abbudprocurou discutir em seu livro Escola, família e crianças - continuidade e regularidade (2020), os impactos da pandemia e do isolamento social no desenvolvimento das crianças.

A relação escola e família é complexa, porém, quando ocorre afinidade entre ambas instituições, todos ganham, como no caso da aluna de educação infantil da rede pública com o laudo de TEA, onde a genitora se negava a enviar a filha à unidade, no período pós-pandemia, porque havia perdido um ente querido recentemente e seu maior medo era que sua filha fosse vítima de preconceito ou que sua experiência dentro do contexto escolar não agregasse desenvolvimento social e cognitivo, haja vista que a escola era de ensino regular. Após atender a convocação da unidade escolar e conversar com a coordenadora pedagógica e docente do agrupamento que a filha frequentaria, a genitora foi convencida a enviar a filha à unidade escolar, compreendendo naquela reunião que a escola estava se disponibilizando à relação de parceria com a família, que ao longo do ano letivo e após dois anos frequentando a unidade escolar, relatou que a conversa inicial foi primordial para a decisão de se comprometer a caminhar junto de sua filha e escola, visando o desenvolvimento global de sua filha.

Sendo assim, ao envolver os pais no processo educativo, a escola cria um ambiente de colaboração e troca de saberes, fortalecendo os laços entre família e instituição de ensino. E também pode ajudar a família no desenvolvimento das habilidades parentais, oferecendo orientações e recursos para que os pais possam melhorar a relação com os filhos e ajudá-los em seu processo de aprendizagem. A parceria entre família e escola também fortalece os vínculos familiares, pois os pais se sentem parte do processo educacional e mais comprometidos com o sucesso escolar de seus filhos.

No entanto, é importante ressaltar que essa parceria deve ser construída de forma democrática e colaborativa, com respeito mútuo e valorização das contribuições de ambos os lados. A família e a escola devem estar abertas ao diálogo, compartilhando informações, expectativas e trabalhando juntas em prol do bem-estar e desenvolvimento dos discentes.

PARCERIA OU FISCALIZAÇÃO?

Quando a proposta é parceria, muitos docentes se opõem, porque muitas famílias e gestões confundem parceria com fiscalização demasiadamente equivocada, com o sentido de buscar erros pra punir ou atribuir responsabilidades aos docentes ou escola, tornando a parceria perniciososa.

Não há problema algum fiscalizar, pois se tratando de rede pública, há contas a prestar, decisões a tomar de maneira democrática, mas para tais ações existem momentos e objetivos específicos como, reunião de conselho e associação de pais e mestres.

A oposição feita à parceria equivocada, é quando esta visa atribuir responsabilidades àqueles que não a têm, como cobrar da unidade escolar ensinar valores morais e sociais, sendo que a família é a primeira instituição educadora a qual pertence tal incumbência.

A autora Sayão (2006) afirma que a família provoca reações adversas ao longo do desenvolvimento do indivíduo e, a relação com instituição escola não é diferente, pois se a trajetória do discente poderá ser marcada com parceria positiva entre sua família e escola, ou marcada com conflitos entre ambas instituições referidas.

A parceria da família em relação à escola envolve o acompanhamento do desempenho acadêmico, frequência escolar e o comportamento do aluno. Os pais podem solicitar informações sobre aulas, notas e feedbacks dos professores, além de monitorar se as atividades de aprendizado estão sendo realizadas de maneira adequada. Sendo assim, o papel de parceria tem como sinônimo fiscalização, porque tal ação “fiscalizar” é importante para garantir que a escola esteja fornecendo a educação adequada e que o aluno esteja cumprindo com suas responsabilidades escolares.

No entanto, é importante equilibrar essa fiscalização para não criar um ambiente de pressão excessiva ou desconfiança em relação à

escola. É fundamental estabelecer uma relação de confiança entre a família e a escola, compartilhando informações, se comunicando regularmente e respeitando o papel de cada um na educação do aluno.

De acordo com Veiga (1995, p.14) “[...] resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.” faz com que objetivos em comum, sejam direcionados e aplicados visando uma parceria útil e positiva.

Resgatar a escola como espaço público, conforme sugerido por Veiga (1995, p.14), implica transformá-la em um local de debate e diálogo, fundamentado na reflexão coletiva. Este conceito enaltece a importância de uma comunidade escolar inclusiva e participativa, onde todos os membros—alunos, pais, professores e demais colaboradores—têm voz e contribuem para o processo educativo.

Ao transformar a escola em um espaço de debate, cria-se um ambiente onde ideias e opiniões podem ser compartilhadas abertamente. Esse intercâmbio é essencial para a construção de uma comunidade escolar forte e coesa, pois permite que todos se sintam valorizados e ouvidos. O diálogo aberto promove a compreensão mútua e a empatia, fundamentais para a resolução de conflitos e para o desenvolvimento de soluções inovadoras e colaborativas.

A reflexão coletiva, por sua vez, é um processo contínuo que envolve a análise crítica das práticas e políticas educacionais. Ao refletir coletivamente, a comunidade escolar pode identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias, direcionando esforços para objetivos comuns. Esse processo de reflexão conjunta assegura que as decisões tomadas sejam mais democráticas e representativas das necessidades e desejos de toda a comunidade.

A parceria entre a escola e a comunidade é fortalecida quando objetivos comuns são identificados e perseguidos. Esta colaboração pode resultar em uma série de benefícios,

incluindo a melhoria da qualidade do ensino, o aumento do engajamento dos alunos e o fortalecimento dos vínculos entre a escola e as famílias. Uma parceria útil e positiva é aquela onde todos os envolvidos trabalham juntos, compartilhando responsabilidades e celebrando conquistas.

Em suma, resgatar a escola como espaço público de debate e diálogo, conforme proposto por Veiga, é fundamental para a criação de uma comunidade escolar participativa e colaborativa. Esse ambiente propicia a reflexão coletiva e a busca por objetivos comuns, resultando em uma parceria que beneficia todos os membros da comunidade escolar e contribui para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Já Aquino (1996) afirma que “a estruturação escolar não poderá ser pensada apartada da família. Em verdade, são elas as duas instituições responsáveis pelo que se denomina educação no sentido amplo” (p.46). Com essa articulação, os pais se sentiram mais valorizados percebendo que a escola necessita de sua presença na vida escolar de seu filho, pois a família é responsável por transmitir valores, princípios e proporcionar estabilidade emocional aos discentes, enquanto a escola tem o papel de oferecer conhecimentos, habilidades e promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Portanto, quando essas duas instituições atuam de forma conjunta e complementar, os resultados são mais efetivos e duradouros.

Diante do exposto, a parceria entre a família e a escola é fundamental para o sucesso educacional das crianças e adolescentes. Ao combinar parceria e fiscalização, os pais podem ajudar a garantir a melhor educação possível para seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não exerce autoridade como antigamente, por este motivo, a parceria com as famílias é uma importante aliada para alcançar o êxito no processo de aprendizagem dos alunos.

A escola deve retirar das famílias a ideia de clientes e chamá-los para o trabalho em conjunto, onde cada instituição tem papel distinto acerca da educação.

Com a elaboração deste artigo, foi possível concluir que a presença da família na escola também contribui para a criação de um ambiente acolhedor e afetivo, onde os alunos se sentem seguros e valorizados. Isso favorece o processo de aprendizagem, pois um aluno que se sente amado e apoiado tende a se dedicar mais e se envolver nas atividades propostas pela escola.

Além disso, a família possui informações valiosas sobre o histórico e as características individuais do aluno, o que permite à escola traçar estratégias educativas mais adequadas e personalizadas. A parceria entre família e escola também é importante para identificar possíveis dificuldades e necessidades de cada aluno, possibilitando intervenções precoces e eficientes.

No entanto, é importante ressaltar que essa parceria deve ser pautada pelo respeito mútuo, diálogo constante e confiança. A escola deve se abrir para ouvir e acolher as demandas e sugestões das famílias, considerando a diversidade de realidades e valores presentes na sociedade.

Em suma, a família desempenha um papel indispensável no contexto escolar, sendo indispensável para o sucesso educativo dos alunos. A parceria entre família e escola é capaz de construir uma educação mais integral, inclusiva e significativa, no qual os alunos possam desenvolver todo o seu potencial e se tornarem cidadãos autônomos, críticos e participativos na sociedade.

Sabemos que esta pesquisa não abordou todos os aspectos relacionados ao tema, portanto, sugerimos outra pesquisa abordando o quanto a escola e família podem se organizar para planejar ações que contribuam com o desenvolvimento global das crianças e adolescentes por ela tutelado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, J. G. **Indisciplina na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. 12 ed. São Paulo: Summus, 1996.
- ARANHA, M.L. **A Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna Ltda. 1996.
- AQUINO, J.G. e SAYÃO, R. **Família**: modos de usar. 5 ed. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2006
- BOCK, A. M. B; **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Editora Saraiva 2002.
- CASTRO, J. M. e REGATTIERI, M. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares (2009) disponível em portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192
- PRADO, D. **O que é Família**. 12 ed. Coleção Primeiros Passos. Ed. Brasiliense; São Paulo, 1991.
- VEIGA, I. P. **Projeto Político da Escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1995.





A RELEVÂNCIA DA SEGURANÇA E CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO DESDE A INFÂNCIA

DINAH LUISA DA SILVA¹

RESUMO

O artigo aborda a crescente incidência de violência nas instituições de ensino do Brasil e a necessidade premente de abordagens inovadoras para fortalecer a segurança e promover uma cultura de convivência pacífica. Após o período de emergência decorrente da pandemia de COVID-19, tem-se notado um aumento substancial nos casos de ataques direcionados às escolas, ressaltando a importância urgente de políticas educacionais eficazes e do engajamento comunitário. Medidas como a Operação Escola Segura, a Portaria de número 351/2023 e a Lei de número 14.643/2023 têm sido implementadas com o intuito de prevenir incidentes, no entanto, a ausência de dados oficiais sobre a violência escolar e as lacunas identificadas nas abordagens, representam desafios significativos. A análise concentra-se nas dificuldades associadas à promoção da segurança e à disseminação de uma cultura de paz, examinando o papel dos educadores, dos responsáveis legais, das comunidades e das entidades governamentais. A proteção das crianças e dos adolescentes assume caráter preponderante para seu desenvolvimento integral, sendo imprescindível assegurar não apenas sua integridade física, mas também fomentar um ambiente propício à convivência pacífica. A promoção de uma educação baseada na empatia e na não violência revela-se essencial para a criação de um clima escolar harmonioso. Dessa forma, a implementação efetiva dessas estratégias emerge como aspecto vital para garantir um desenvolvimento completo e seguro para todos os estudantes frente ao desafio crescente representado pela violência no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Bem-estar; Escolas; Pacificadores; Violência.

INTRODUÇÃO

Enfrentamos uma forma de violência que demanda abordagens inovadoras para fortalecer a segurança, melhorar o ambiente escolar e promover uma cultura de paz. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), é garantido a toda criança o direito de crescer em um ambiente seguro e protegido, recebendo cuidado, saúde, atenção e alimentação adequados.

Para o pleno desenvolvimento saudável e feliz da criança, é crucial que sua integridade seja respeitada e incentivada, tanto em seu lar quanto na sociedade em geral. A responsabilidade de proporcionar esse ambiente propício ao desenvolvimento infantil recai sobre a família, o Estado e a sociedade, reconhecendo que o mundo é o local de crescimento da criança e que todos têm responsabilidades em garantir seu bem-estar (Brasil, 1990).

¹ Graduada em Letras pela Universidade Ibirapuera, UNIB e em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José FPSJ. Pós-graduada em 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

De acordo com Mattos (2023) em relatório da Folha de São Paulo publicado em outubro de 2023, o Brasil registrou um total de 36 ataques a escolas ao longo de 22 anos. Entretanto, após a pandemia, houve um aumento significativo nesse tipo de incidente, representando quase 60% do total. Desde a reabertura das escolas brasileiras em fevereiro de 2022, após um fechamento prolongado em algumas regiões que durou quase dois anos, ocorreram 21 ataques, resultando em 11 mortes. Esse número equivale a 58,3% de todos os ataques registrados na história dessa violência no país (Mattos, 2023). Grampa (2023), traz uma conceituação acerca desses ataques contemporâneos supracitados às escolas:

Dentre as violências contra escolas, vêm ganhando relevância teórica e social, definindo-se como subcategoria própria, os ataques de violência extrema contra escolas. Esses ataques violentos são diferentes daqueles tradicionalmente identificados em ambientes escolares, seja dentre a violência nas escolas (ex. bullying e "brigas" entre alunos), ou a contra escolas (ex. crimes patrimoniais contra estabelecimentos de ensino). Pode-se conceituar que, essa violência extrema contra escolas é marcada por ataques intencionais, direcionados contra o ambiente escolar, contra a vida e a integridade física daquela comunidade – no todo ou em parte –, ocorrendo de modo premeditado e com a utilização de armas – que podem ser de diversas categorias e tipos. Os ataques são multicausais, apresentando-se como consequência da escalada de ciclos de violência, que perpassam o ambiente escolar e toda a sociedade. Eles sempre decorrem de ruptura prévia dos vínculos inerentes à convivência democrática e da negação da cultura de direitos humanos, levando à reificação do outro – em alguns casos, com acentuada dissociação (inadequada percepção da realidade, do outro e de si mesmo). Esses processos são potencializados e direcionados pela propagação de discursos de intolerância e ódio – sobretudo quando utilizados instrumentalmente por grupos extremistas.

A ampliação do conceito de violência busca precisão teórica, considerando incivildades, agressões verbais, humilhações e violência simbólica como atitudes agressivas

(Grampa, 2023). No contexto escolar, a falta de políticas educacionais eficazes e descontextualizadas contribui para a violência, impactando negativamente o bem-estar dos estudantes (INEP, 2020).

Medidas como a Operação Escola Segura e a Portaria 351/2023 foram adotadas para prevenir ataques escolares, enquanto a Lei nº 14.643/2023 estabelece o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE) para promover um ambiente escolar seguro (MJSP, 2023a, 2023b). Apesar disso, a falta de dados oficiais representa um desafio para a gestão eficaz do problema. A participação da comunidade, conforme enfatizado por Libâneo (2004), é essencial para enfrentar a violência nas escolas.

Durante Março e Abril de 2022, houve um aumento significativo de ameaças e ataques a escolas no Brasil, levando o Ministério da Justiça e Segurança Pública a lançar a Operação Escola Segura em abril, com o objetivo de prevenir e reprimir esses incidentes (MJSP, 2023a). Posteriormente, o Ministério anunciou a Portaria 351/2023, regulamentando a atuação das redes sociais na divulgação de conteúdos violentos que incentivam ataques escolares. Essa portaria

reconhece a responsabilidade das plataformas em garantir a segurança dos serviços oferecidos, incluindo a moderação do conteúdo, e é coordenada pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), visando identificar usuários responsáveis por conteúdos ilícitos, especialmente relacionados a ataques em ambientes escolares (MJSP, 2023b).

Paralelamente, o Ministério da Educação elaborou a cartilha "Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar" (MEC, 2023), fornecendo diretrizes para prevenção e reconstrução de ambientes escolares afetados pela violência, além de recomendações específicas para entidades de ensino. Em agosto de 2023, foi promulgada a Lei nº 14.643/2023, estabelecendo o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à

Violência nas Escolas (SNAVE), com o objetivo de produzir estudos, promover programas educacionais e sociais, além de fornecer apoio às vítimas de violência escolar, visando garantir um ambiente escolar mais seguro e promover uma cultura de paz (MJSP, 2023b).

A ocorrência desses ataques evidencia a vulnerabilidade das escolas atualmente, ameaçando a segurança física e emocional dos estudantes e impactando negativamente o bem-estar psicológico das crianças e sua confiança no ambiente escolar como um local seguro para aprender e se desenvolver. Isso ressalta a urgência de medidas eficazes para garantir a segurança nas escolas e promover uma cultura de paz, visando proteger os direitos fundamentais das crianças à educação e à proteção contra a violência, conforme estabelecido pelo ECA (Brasil, 1990).

Partindo da necessidade de assegurar um ambiente seguro e fomentar uma cultura de paz na educação infantil, surgem questionamentos sobre como identificar e superar os principais obstáculos na promoção da segurança e da cultura de paz desde a tenra idade? Como eles podem criar ambientes acolhedores e ensinar valores de paz de forma eficaz? Além disso, qual é o papel dos pais, da comunidade e das instituições governamentais nesse processo?

As questões norteadoras têm por objetivo identificar os principais obstáculos na promoção da segurança e da cultura de paz na educação infantil, analisando o papel dos educadores na criação de ambientes acolhedores e na transmissão de valores de paz, além de investigar o engajamento dos pais, da comunidade e das instituições governamentais nesse processo. Também se busca compreender o impacto da segurança e da cultura de paz no desenvolvimento das crianças. Os métodos de coleta de dados para estudar a segurança e a cultura de paz na educação infantil envolveram revisão bibliográfica e análise de dados quantitativos sobre violência escolar.

IMPLEMENTAÇÃO DE MEDIDAS DE SEGURANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A criança e o adolescente desfrutam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990)

Entende-se que a proteção de crianças e adolescentes está intrinsecamente ligada ao seu desenvolvimento, especialmente através da educação, que promove segurança e bem-estar de maneira inclusiva e transformadora. Além da proteção física, é essencial cultivar uma cultura de paz para um desenvolvimento integral em ambientes seguros. Recentemente, os ataques a escolas têm recebido mais atenção, levando as instituições a se prepararem não apenas contra assaltos, mas também contra possíveis ataques violentos, com a implementação de medidas preventivas e protocolos padronizados.

Embora ignorar os riscos pareça alarmante, o especialista em segurança Márcio Derenne ressalta a importância de adaptar estratégias de segurança para cada contexto escolar. Ele enfatiza que a segurança escolar é uma responsabilidade compartilhada entre pais, alunos e profissionais da educação. Ademais, a segurança escolar não apenas protege os alunos, mas também atua como um dissuasor para futuros ataques, exigindo medidas preventivas e cooperação entre as partes envolvidas (Pereira, 2023).

A busca por notoriedade através da violência é discutida em "Mass Shootings: Media, Myths and Realities" (Schildkraut, 2016), onde se destaca como a cobertura midiática pode inadvertidamente incentivar outros a imitarem tais atos (Schilkraut, 2016). Idoeta (2019) analisa a escolha do ambiente educacional pelo perpetrador, destacando uma frustração social subjacente, enquanto Krenak (2019) explora a desconexão e alienação na vida moderna, propondo uma análise psicológica e social dos atiradores.

O autor Krenak (2019) propõe uma análise da sociedade contemporânea, apontando para a tendência de criar um ambiente carente de significado, onde a experiência de viver em comunidade e os valores essenciais da vida são obscurecidos ou negligenciados. Ele ressalta que essa condição resulta em uma crescente intolerância em relação àqueles que ainda conseguem desfrutar das pequenas alegrias cotidianas.

Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não "espaço" vazio a ser enchido por conteúdos (Freire, 1996, p.22).

Posto isto, Freire (1996) destaca a importância de uma educação que reconheça e valorize a capacidade transformadora do ser humano, incentivando o desenvolvimento de uma consciência crítica e criativa. Em "Pedagogia da Indignação", o autor reforça esses pontos, promovendo o respeito à diversidade dentro da sala de aula. Os educadores na educação infantil concebem a escola como um espaço para desenvolver uma cultura de segurança, reconhecendo que os vínculos formados refletem os padrões e valores da sociedade. Ressalta que a educação desempenha um papel essencial como agente de transformação social, embora não seja a solução exclusiva para resolver todos os desafios sociais (Freire, 2000)

Diante da crescente incidência de ataques em instituições educacionais, é imprescindível que as escolas incorporem em seus currículos e projetos político-pedagógicos medidas de segurança específicas, considerando o contexto único de cada instituição. No contexto educacional contemporâneo, é crucial que os professores sejam capacitados não apenas para fornecer educação de qualidade, mas também para identificar e gerir riscos à segurança dos alunos e agir eficazmente diante de

emergências. Essa preparação contribui para um ambiente escolar seguro e uma comunidade educacional resiliente, mantendo um ambiente de aprendizagem produtivo e protegendo o bem-estar das crianças (Freire, 2000).

Conforme o Parecer nº 16/2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. É essencial discutir questões de segurança com a comunidade em conselhos escolares para identificar pontos vulneráveis e propor melhorias visando o bem-estar dos alunos. É fundamental desenvolver uma política de segurança clara e procedimentos operacionais detalhados, incluindo como lidar com as emergências que surgirem dentro do ambiente educacional.

Estabelecer parcerias com os órgãos de segurança para capacitar regularmente os funcionários em procedimentos de segurança e gestão de emergências é uma estratégia fundamental. Essas ações preparam a equipe escolar para responder de forma eficaz a qualquer evento adverso. Além disso, a realização periódica de simulações de emergência, como evacuações de incêndio e bloqueios, é essencial para garantir a preparação adequada de alunos e funcionários para lidar com situações de crise. É crucial também que a escola inclua em seu orçamento a instalação de sistemas de controle de acesso, visando permitir apenas o acesso de indivíduos autorizados às instalações.

Isso pode incluir a colocação de fechaduras de segurança, botões de pânico, câmeras de vigilância e a implementação de políticas de visita que exigem identificação prévia e acompanhamento por um funcionário autorizado para todos os visitantes. Tais medidas visam evitar a interação dos visitantes com as crianças durante sua permanência na escola. Assim, a implementação de estratégias como essas, baseadas em procedimentos de segurança e controle de acesso, desempenha um papel fundamental na garantia de um ambiente escolar seguro e protegido.

CULTURA DE PAZ DESDE OS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

A paz na educação está se tornando um tema cada vez mais relevante e estudado, com

profunda influência na vida das pessoas, afetando sentimentos, emoções e percepções. Compreender e promover a paz é essencial no ambiente escolar, impactando o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos, além da qualidade das interações na comunidade escolar. O processo educativo, conforme salientado por Libâneo (2001, p. 19), transcende a simples assimilação de conhecimento, englobando aprender a conhecer e pensar, agir, conviver com os outros e ser, facilitando o desenvolvimento integral do indivíduo à medida que ele se integra e interage no mundo. Posto isto, admoesta-nos o Papa Francisco na *Laudato Si'*:

É necessário voltar a sentir que precisamos uns dos outros, que temos uma responsabilidade para com os outros e o mundo, que vale a pena ser bons e honestos. Vivemos já muito tempo na degradação moral, furtando-nos à ética, à bondade, à fé, à honestidade; chegou o momento de reconhecer que essa alegre superficialidade de pouco nos serviu. Uma tal destruição de todo o fundamento da vida social acaba por colocar-nos uns contra os outros na defesa dos próprios interesses, provoca o despertar de novas formas de violência e crueldade e impede o desenvolvimento de uma verdadeira cultura do cuidado e do meio ambiente. (2015).

O Papa Francisco (2015) enfatiza a importância de reconhecer a conexão entre as pessoas e a responsabilidade em relação ao mundo, lamentando a decadência moral e a negligência de valores como ética, bondade e honestidade. Ele alerta para as graves consequências dessa falta de valores, como polarização social e aumento da violência, destacando a importância de retornar a uma cultura de cuidado e valores éticos para construir uma sociedade mais harmoniosa e sustentável.

Goleman, desde 1995 já explicitava a importância de se trabalhar as emoções no

ambiente educacional, destacando a importância de desenvolver habilidades emocionais, como autorregulação e empatia, para promover a paz e resolver conflitos de forma pacífica, o pesquisador deixa a seguinte orientação aos docentes:

Aos professores, sugiro que considerem também a possibilidade de ensinar as crianças o alfabeto emocional, aptidão básica do coração. Tal como hoje ocorre nos Estados Unidos, o ensino brasileiro poderá se beneficiar com a introdução, no currículo escolar, de uma programação aprendizagem que, além de disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para uma aptidão pessoal fundamental – a alfabetização emocional. (Goleman, 2012, p.19)

As situações de conflitos em sala de aula podem provocar estresse nos professores, deixando-os irritados, ocasionando situações de violências veladas ou explícitas. De acordo com Rosenberg (2006), a Comunicação Não-violenta pode auxiliar a evitar ou a lidar com os conflitos de forma mais compassiva e empática. Ela é uma forma de linguagem que estimula o desenvolvimento da nossa compaixão natural, fazendo com que as pessoas se conectem a si mesmas e aos outros. baseadas na empatia, na escuta ativa e na expressão honesta de sentimentos e necessidades.

Tratando-se de suas contribuições para o ambiente escolar e educacional, especialistas em educação defendem que o ensino de habilidades empáticas não é apenas um extra cujo acréscimo é interessante, merecendo ser parte fundamental do currículo ao lado da leitura, da escrita e da matemática. Mary Gordon, fundadora do programa de ensino da empatia mais inovador e bem-sucedido do mundo, defende que a educação empática é vital para o bem-estar de crianças e adolescentes e uma pedra angular da inteligência emocional (Gordon, 2002).

Gordon (2002) destaca a importância de atividades que promovam a compreensão e valorização das perspectivas dos outros para estabelecer um ambiente de respeito mútuo e compreensão. Por outro lado, o breve tratado publicado pelo professor Muller em 2007 oferece uma análise penetrante e prática sobre o conceito de violência.

Muller (2007) redefine a violência como uma ameaça à integridade humana, destacando que a cultura de paz não é passividade, mas sim uma resistência às injustiças. Ele defende a não-violência como uma abordagem para resolver conflitos, promovendo o diálogo e a mediação. Este método, adotado por escolas no projeto "Educadores da Paz", visa ensinar crianças a não causarem aos outros o que não desejam para si mesmas. O autor é adepto a filosofia de Gandhi que compartilha a ideia de que a violência perpetua a destruição e que a não-violência busca esgotar a fonte da violência por meio de uma mudança ética.

Sendo assim, promover uma cultura de paz nas escolas requer abordagens práticas, como incentivar o diálogo e integrar habilidades emocionais ao currículo, visando criar um ambiente escolar seguro e harmonioso para o desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desafio crescente da violência escolar, é essencial adotar medidas inovadoras e uma abordagem ampla para garantir um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento infantil. A implementação de políticas educacionais eficazes e a promoção precoce de uma cultura de paz emergem como estratégias fundamentais nesse contexto.

O estatuto da criança e do adolescente reitera o direito de toda criança a um ambiente seguro, destacando a responsabilidade compartilhada entre família, Estado e sociedade. Entretanto, o aumento dos ataques violentos às escolas no Brasil, especialmente após a pandemia, ressalta a urgência de medidas concretas para garantir a segurança física e emocional dos estudantes.

A implementação eficaz de medidas de segurança na educação básica, conforme recomendado por especialistas como Márcio Derenne, requer uma abordagem personalizada e integrada. Isso envolve parcerias com órgãos públicos de segurança e o treinamento dos

profissionais da educação. Além da segurança física, é fundamental promover uma cultura de paz que permeie todos os aspectos da vida escolar, favorecendo o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral das crianças. Essa iniciativa demanda o engajamento de toda a comunidade escolar, desde pais e educadores até autoridades e a sociedade em geral, para criar um ambiente acolhedor e pacífico onde todas as crianças possam prosperar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **LEI Nº 14.643, DE 2 DE AGOSTO DE 2023.** Implementação do serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. Brasília, DF, 02 ago. 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14643-2-agosto-2023-794497-publicacaooriginal-168640-pl.html>. Acesso em 16/04/2023.
- BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16/03/2024
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa.** São Paulo: Paz E Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia Da Indignação: Cartas Pedagógicas E Outros Escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000. 135 p
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** 2º ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012
- GORDON, M, "Roots of empathy": Responsive parenting, caring societies, **Keio Journal of Medicine**, v. 52, n. 4, p. 236-243, 2002.
- GRAMPA, Victor Henrique. **Conceituação de Ataques de Violência Extrema Contra Escolas.** Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15582/informacoes>. Acesso em: 12/03/2024
- IDOETA, Paula Adamo. **Massacre em escola de Suzano: Padrão de atiradores envolve crise de masculinidade e fetiche por armas, dizem especialistas.** BBC News Brasil. São Paulo, 16 de mar. de 2019. Disponível em: . Acesso em: 12/03/2023
- INEP. **Painel de indicadores do Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dadosabertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em 21/03/2024.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 24 de jul. de 2020. 104 p., 2019.
- LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática,** 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.
- MATTOS, Laura. **Brasil teve 36 ataques a escolas. Pós-pandemia concentra quase 60%.** Folha de São Paulo. SP. 23 de outubro de 2023. Disponível em: . Acesso em

20/03/2024.

MEC. Ministério da Educação. **Cartilha: Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar.** Publicado em 19 de abril de 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha_recomendacoes_protecao_seguranca_ambiente_escolar.pdf. Acesso em 15/03/2024.

MJSP. 2023a. Ministério de Justiça e Segurança Pública. **Operação Escola Segura intensifica ações para identificar perfis e conteúdo de ameaça a escolas.** 12 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/operacao-escola-segura-intensifica-acoes-para-identificar-perfis-e-conteudos-de-ameaca-a-escolas>. Acesso em 23/03/2024

MJSP. 2023b. Ministério de Justiça e Segurança Pública. **PORTARIA DO MINISTRO Nº 351/2023 de 12 de abril de 2023.** Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/categorias-de-publicacoes/portarias/portaria-do-ministro_plataformas.pdf/view. Acesso em 18/03/2024.

MULLER, J.-M. **A Não-violência na Educação**. Palas Athena. 2007.

PAPA FRANCISCO. Laudato Si'. **Louvado sejas.** Sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulus; Loyola, 2015.

PEREIRA, Pedro. **EDUCAÇÃO EM PAUTA.** É fundamental construir uma cultura de segurança escolar por Márcio Derenne. 29 de setembro de 2023. Disponível em: <https://sinepe-rs.org.br/educacaoempauta/com-a-palavra/e-fundamental-construir-uma-cultura-de-seguranca-escolar-garante-marcio-derenne/>. Acesso em 22/03/2024

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SCHILDKRAUT, jaclyn. **Mass Shootings: Media, Myths, And Realities (Crime, Media, And Popular Culture)** - Hardcover. ISBN: 9781440836527. Praeger, 2016.



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 Harmes 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)



REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO DAS ARTES

ELISANGELA SANTOS REIMBERG EDUARDO¹

RESUMO

O propósito deste artigo é refletir a respeito do contexto das Artes, pois as mesmas desempenham um papel vital no contexto escolar, enriquecendo a experiência educacional dos alunos de várias maneiras. Seja através da música, dança, teatro, pintura, escultura ou outras formas de expressão artística, as artes oferecem uma plataforma única para o desenvolvimento criativo, emocional e intelectual dos estudantes. A metodologia deste artigo é baseada em pesquisa bibliográfica, com autores que corroboram a respeito das Artes. As descobertas para elaboração dessa pesquisa são: Em primeiro lugar, as artes promovem a criatividade e a imaginação; Ao envolver-se em atividades artísticas, os alunos são incentivados a explorar novas ideias, experimentar diferentes técnicas e expressar suas próprias perspectivas e emoções de forma única. Isso não apenas estimula o pensamento criativo, mas também ajuda a desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Os resultados são que as artes no contexto escolar proporcionam uma forma de comunicação e expressão não verbal. Conclui-se que muitas vezes, os alunos podem encontrar dificuldades em expressar seus pensamentos e sentimentos apenas com palavras, mas as artes oferecem uma saída alternativa através da qual podem se comunicar e se conectar com os outros de maneira profunda e significativa.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Estímulo; Novas ideias.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa propõe uma análise da inclusão da Arte na escola, abordando conteúdos e métodos de ensino. Compreender os métodos usados ao longo do tempo nos ajuda a entender os problemas que afetam a motivação de professores e alunos na Arte.

Este estudo também busca refletir sobre como a escola pode ser um local de aprendizado significativo, promovendo a sensibilidade artística e a criatividade dos estudantes.

A disciplina de Arte é tão importante quanto as outras disciplinas do currículo escolar.

No contexto educacional, várias pesquisas têm investigado o ensino de Arte para avaliar essa prática. Ao analisarmos de perto a implementação do ensino de Arte, encontramos uma variedade de conceitos e abordagens didáticas e metodológicas, incluindo atividades como desenho e pintura criativa, encenações teatrais, canto, teatro, ensino de desenho geométrico, reprodução de modelos mimeografados, preparação de apresentações artísticas, estudo de obras de renomados artistas, pesquisa sobre artistas notáveis, entre outros. Barbosa também ressalta esse ponto, afirmando que: A abordagem de ensino-aprendizagem deve permitir aos alunos adquirir

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 PMSF e como Secretária Municipal em Embu Guaçu. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSF.

conhecimentos específicos que os auxiliem a descobrir novos caminhos e compreender o mundo e suas contradições; uma abordagem na qual o acesso aos processos e resultados artísticos deve ser tanto o ponto de partida quanto o critério para essas atividades educativas.

A FORMAÇÃO DO ALUNO MEDIANTE A ARTE

Ao nascer, os pequenos revelam a necessidade de se conectar, seja por meio da alimentação, do contato físico ou da interação social. O indivíduo sente o desejo de se envolver com os membros da família e com o ambiente ao seu redor, expressando-se e progredindo gradualmente.

Na escola, esse processo é semelhante. Por meio de objetos, técnicas, brincadeiras e várias atividades, emergem ações que requerem inventividade. É nesse contexto de interação que ocorre a verdadeira aprendizagem, à medida que a criança compreende o seu entorno. Desde os primeiros momentos de contato com o ambiente escolar, a criança começa a ampliar consideravelmente suas habilidades criativas, tanto físicas quanto psicológicas.

Ao se deparar com situações concretas, a criança é capaz de realizar operações por meio da dedução. À medida que ela consegue representar as situações vivenciadas, ocorre uma transformação essencial em seu pensamento, sendo que o exercício da abstração é crucial para o desenvolvimento cognitivo.

A expressão artística é amplamente utilizada com distintos significados e propósitos na sociedade contemporânea. Por um lado, é elevada a um pedestal como algo quase inalcançável, dependente do talento individual e da técnica, enquanto, por outro lado, é vista como algo privilegiado e dispendioso, inserido na lógica da sociedade de consumo e do mercado.

No entanto, frequentemente, a arte é subestimada como algo não essencial à existência humana, o que fica evidente no

ambiente escolar, onde é tratada como uma disciplina secundária. De acordo com Ferraz (2010), a arte consiste na atividade estética realizada por artistas por meio da percepção, emoções e ideias, com o intuito de despertar a consciência de um ou mais espectadores. Cada obra de arte carrega um significado singular e diverso, conforme Coli (1998).

Segundo Zordan (2005), é desafiador estabelecer uma definição consensual de arte, e várias concepções são formuladas ao longo do tempo, acompanhando as transformações na sociedade e nas perspectivas acerca do ser humano e do mundo.

É crucial ressaltar que a arte deve ser compreendida dentro do contexto de sua época, ou seja, como parte das possibilidades e situações que se concretizam devido aos elementos integrados em determinado momento. Por exemplo, a arte não pode ser dissociada da tecnologia.

A descoberta da fixação de registros luminosos por meio da queima de sais de prata, conhecida como fotografia e atribuída a Niépce ou Flourens, provocou uma verdadeira revolução no campo da arte, influenciando seus significados e paradigmas.

Podemos concluir que o conceito de arte e suas conotações estão em constante mutação ao longo do tempo. O campo artístico é marcado pela busca do novo, do inusitado, das experimentações e da criatividade. Assim, embora os artistas se referenciem constantemente uns aos outros, a arte se renova a cada nova obra.

Portanto, a arte não é apenas uma forma de expressão, mas também pode ser expressiva.

O que define a arte é sua capacidade de criar algo inédito e original, utilizando estéticas específicas. A arte está intimamente relacionada ao prazer, especialmente à satisfação estética que proporciona. Cada linguagem artística demanda conhecimentos particulares, como elementos sonoros na música (som e silêncio), elementos visuais nas artes visuais (cores, linhas

e formas), o corpo e a representação no teatro, e o movimento corporal na dança.

A arte é uma forma de comunicação aberta e ilimitada, independentemente da linguagem utilizada. Por um lado, os artistas expressam seus objetivos estéticos, sentidos e emoções por meio de representações, ações ou pinturas. Por outro lado, o público aprecia a obra, observando, assistindo ou ouvindo a música, e encontra diferentes mensagens e significados relacionados à sua história e experiências culturais.

A utilização da arte na educação tem como propósito estimular e desenvolver as habilidades e talentos dos estudantes, fornecendo um caminho que vai além das disciplinas tradicionais do currículo escolar. Ao introduzir a arte como algo relevante na educação dos alunos, eles se tornam mais sensíveis e abertos a novas descobertas, sendo responsabilidade do professor promover essa abordagem.

A arte também contribui para valorizar as relações entre o conhecimento e as experiências dos alunos, ampliando seu leque de respostas de maneira espontânea e criativa. No entanto, muitas escolas ainda priorizam a reprodução do conhecimento, como se observa na prática de fornecer desenhos prontos para as crianças colorirem, especificando as cores que devem ser utilizadas. Isso questiona a criatividade da atividade e não reconhece o direito da criança em ser a única autora de sua obra artística.

A aprendizagem em arte deve englobar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

Durante grande parte da história, não existia uma instituição encarregada de compartilhar a responsabilidade do processo educativo das crianças com as famílias. Isso significa que, por muito tempo, a educação das crianças era exclusivamente responsabilidade da família ou de grupos sociais específicos, sendo eles os encarregados pela formação cidadã do indivíduo.

Nos dias atuais, essa responsabilidade pela educação das crianças é compartilhada como um dever tanto da família quanto do Estado, sendo considerado um direito de todas as crianças (BRASIL, 1988). Isso nos revela que a Educação Infantil, como a conhecemos atualmente, é um fenômeno recente na história da educação, particularmente no contexto brasileiro.

A partir da implementação da sociedade industrial no século XVII, surgiram necessidades educacionais diferentes para atender às demandas do mercado de trabalho. No entanto, é importante destacar que, durante esse período, a educação das crianças pequenas possuía um caráter assistencialista, com o principal objetivo de cuidar das crianças enquanto seus responsáveis estavam trabalhando.

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA

A expressão artística é uma forma de explorar e compreender o mundo, seja por meio da palavra escrita ou da interpretação visual. Introduzir o estudo da arte desde as séries iniciais permite que os estudantes tenham acesso à diversidade artísticas.

A arte vai além de ser apenas um momento de diversão ou brincadeira. Em sua essência, ela proporciona as condições necessárias para compreendermos e conhecermos o contexto histórico em que estamos inseridos, permitindo-nos enxergar a realidade de maneira distinta. Dessa forma, deixamos de ser seres condicionados, alienados e fetichizados, e nos tornamos seres autônomos, com conhecimento da história e da realidade, capazes de exercer um olhar crítico e intervir na sociedade em busca de igualdade. A arte fornece todas as ferramentas necessárias para compreender a história da humanidade, por isso ela deve ser uma disciplina fundamental no currículo educacional.

A arte pode trazer benefícios significativos para a educação de crianças e jovens. Como enfatizam as autoras Ferraz e

Fusari, a arte é uma forma de expressão que estimula a inventividade, a sensibilidade, a percepção estética e a imaginação. Além disso, ela promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Por meio da arte, eles podem explorar diferentes maneiras de expressão e se conectar com diversas culturas e perspectivas, ampliando assim sua compreensão do mundo.

É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se reconhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. A atividade de desenhar para as crianças, por exemplo, é muito importante, pois favorece a sua expressão e representação do mundo. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.18).

Com base nessa referência, é possível compreender que ao trabalhar com artes, é fundamental estimular a imaginação e a criatividade dos estudantes. Isso pode ser alcançado por meio da criação de seus próprios desenhos, ao invés de utilizar modelos pré-determinados e padronizados pelo professor. Portanto, qual é a razão para o educador disponibilizar modelos de desenhos para uma classe composta por aproximadamente vinte alunos? Esse processo não traz muitos benefícios para a vida das crianças, conforme afirmado por Rego.

Sugerir que as crianças copiem da lousa desenhos já prontos (elaborados pela professora ou retirados de um livro didático) é, sem dúvida, uma tarefa pouco significativa e desafiadora, que não favorecerá o processo de criação infantil. Atividades como essa, na maioria das vezes, servem para inibir e padronizar sua expressão. (REGO, 2014, p. 112 a 113).

No entanto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/1996, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, com o propósito de promover o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo seus aspectos psicológicos, físicos,

cognitivos, sociais e intelectuais, complementando as ações das famílias e da comunidade em geral.

Nesse sentido, essas instituições devem oferecer atividades que atendam às necessidades essenciais de aprendizagem, permitindo que a criança alcance não apenas um desempenho escolar satisfatório, mas também uma melhor qualidade de vida. Portanto, é crucial que essas instituições proporcionem um ambiente acolhedor no qual a criança possa desenvolver suas habilidades e criatividade, o que auxiliará em sua formação.

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA E SUAS DIVERSAS DIMENSÕES

Ao longo dos tempos, a humanidade tem se expressado por meio da manifestação artística. Ao examinar a história, encontramos exemplos variados de representações artísticas, incluindo pinturas nas cavernas e outras formas de expressão criativa. Conforme afirmado por Ferraz e Fusari (2010), as primeiras descobertas da arte pré-histórica datam de um período entre 30.000 e 8.000 a.C., principalmente na Europa. Essas descobertas revelam a habilidade criativa e inventiva do ser humano por meio da arte.

Ao dar um desenho pronto para a criança pintar, o professor está desrespeitando sua personalidade, inteligência e sensibilidade. Ninguém daria um desenho pronto para um artista. E por que fazem isso com uma criança? Aí vem a resposta de alguns professores: "Eles não sabem desenhar". Alegam que são cobrados por pais e coordenadores nas escolas onde trabalham a apresentar atividades prontas, "bonitas". "perfeitas". Inclusive para a "capinha" de seus trabalhos. Não seria mais interessante à própria criança criar a capa de seus trabalhos (FERREIRA 2008, p. 50).

Na Idade Moderna, a sociedade passou por mudanças significativas, resultando em novas concepções e formas de compreender e expressar o mundo, conhecidas como Renascimento. Conforme Ferraz (2010), durante esse período, ocorreram avanços notáveis nas artes plásticas, na literatura e nas ciências. O ideal humanista valorizava o ser humano e a

natureza, em contraste com o divino e o sobrenatural, conceitos predominantes na Idade Média. Essa valorização pode ser observada na arquitetura, pintura e escultura renascentistas, que buscavam expressar a racionalidade e a dignidade humana por meio de suas criações.

No que diz respeito à arte contemporânea, Santa Rosa (2006) afirma que seu propósito é expressar a liberdade de expressão do artista, além de proporcionar total liberdade de interpretação ao espectador.

Como destacado por Ferraz (2010, a arte acompanha as transformações e está intrinsecamente ligada ao modo de produção da sociedade. A autora ressalta que tanto a arte contemporânea nacional quanto internacional estimulam o espectador a refletir, interagir e abandonar uma postura meramente contemplativa e admirativa. A produção artística deve provocar questionamentos, inclusive sobre o próprio conceito de arte, levantando uma variedade de inquietações.

Diante do exposto, fica evidente que a arte sempre desempenhou um papel fundamental na vida dos seres humanos, sendo uma forma ancestral de expressão e comunicação. Nesse sentido, compreendemos a importância dessa área do conhecimento na formação das pessoas, o que justifica a relevância do ensino da arte na educação infantil.

A arte é uma maneira efetiva de ensinar o pensamento crítico, a inovação e as habilidades de aprendizagem visual para crianças, jovens e adultos. Essas habilidades são desenvolvidas ao longo da vida e podem contribuir para um maior sucesso no mercado de trabalho.

Os movimentos e técnicas utilizados na criação artística e na pintura requerem habilidades motoras refinadas. O manuseio do pincel, a coloração entre linhas pequenas e o apagamento de detalhes minuciosos exigem atenção aos detalhes e movimentos constantes das mãos. Criar arte ajuda a criança a desenvolver e aprimorar suas habilidades motoras de maneira divertida e envolvente.

Desenhar formas e recortar objetos melhora a destreza geral. À medida que a criança desenvolve maior destreza, sua caligrafia melhora, sua capacidade de se concentrar e sua coordenação olho-mão se tornam mais refinadas. Além disso, a criação artística estimula a imaginação e a criatividade, permitindo que as crianças explorem diferentes ideias, experimentem novas abordagens e resolvam problemas de maneiras únicas.

Além do desenvolvimento motor e cognitivo, a arte também desempenha um papel importante na expressão emocional e no bem-estar mental. Através da arte, as pessoas podem expressar suas emoções, processar experiências traumáticas e encontrar uma saída saudável para seus sentimentos. A criação artística pode ser terapêutica, proporcionando um espaço seguro para explorar e comunicar sentimentos complexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte tem o poder de conectar as pessoas e promover a compreensão mútua. Ela transcende barreiras linguísticas e culturais, permitindo que as pessoas se comuniquem e compartilhem experiências de uma forma única. Obras de arte podem despertar empatia, despertar questionamentos e promover o diálogo entre indivíduos de diferentes origens e perspectivas.

Além disso, a arte desempenha um papel importante na preservação da cultura e do patrimônio. Através da arte, podemos aprender sobre as tradições, história e valores de diferentes sociedades ao longo do tempo. A arte é um reflexo da identidade cultural de um povo, transmitindo conhecimentos e narrativas que podem ser apreciados e estudados pelas gerações futuras.

Por fim, a arte também tem um impacto econômico significativo. Ela impulsiona as indústrias criativas, como o design, a moda, o cinema, a música, entre outros, gerando empregos e contribuindo para o crescimento econômico. Além disso, a arte e o turismo muitas

vezes estão interligados, com visitantes viajando para apreciar museus, galerias e eventos artísticos, impulsionando assim a economia local.

Em suma, a expressão artística abrange diversas dimensões, desde o desenvolvimento pessoal e cognitivo até a conexão social e a preservação cultural. A arte desempenha um papel fundamental na sociedade, enriquecendo nossas vidas, despertando emoções, promovendo o diálogo e estimulando a criatividade. É importante valorizar e apoiar a expressão artística em todas as suas formas, reconhecendo seu impacto positivo e sua importância na formação de indivíduos e na construção de uma sociedade mais vibrante e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FERREIRA, S. **Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança**. 2ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZORDAN, Paola Basso Menna Barreto Gomes.

Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino de Artes Visuais. Rio Grande do Sul: 2005.

Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1265/1076> Acesso em 05 mai.2024.



OS ANOS INICIAIS E AS EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM

ESTER DE PAULA OLIVEIRA¹

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo mostrar as experiências de linguagem nos anos iniciais. Desde os primeiros meses de existência, os bebês iniciam suas explorações com a comunicação. Os pequeninos emitem vocalizações que imitam as entonações e ritmos das conversas dos adultos; eles interpretam gestos e expressões faciais e começam a estabelecer conexões entre sequências de sons frequentemente ouvidos - expressões - e seus referentes. Eles apreciam escutar melodias comerciais e poesias conhecidas, engajam-se em brincadeiras como esconde-esconde e manipulam objetos como livros interativos e blocos com símbolos alfabéticos durante suas atividades lúdicas. A partir desses notáveis começos, as crianças aprendem a utilizar uma diversidade de representações simbólicas.

Palavras-chave: Comunicação; Expressões; Vocalizações.

INTRODUÇÃO

À medida que adquirem habilidades nos sistemas simbólicos, as crianças obtêm, por meio de interações com outros indivíduos, a percepção de que certos tipos de marcas específicas - impressões - também podem transmitir significados. Inicialmente, as crianças utilizarão as pistas físicas e visuais ao redor da impressão para decifrar seu conteúdo. No entanto, à medida que desenvolvem uma compreensão do princípio alfabético, as crianças passam a processar letras, a convertê-las em sons e a relacionar essas informações a um significado conhecido. Ainda que possa parecer que algumas crianças adquiram essas compreensões de maneira mágica ou autodidata, pesquisas indicam que elas se beneficiam de uma orientação e instrução consideráveis por parte de adultos, embora de forma divertida e informal.

Se considerarmos que ler e produzir textos significa produzir sentido e que isso só é possível no confronto com o outro, com o diferente, com as múltiplas vozes que nos constituem e que nos transformam em estranhos para nós mesmos; que ler e produzir textos significa também nos inserir numa dada formação discursiva, conhecendo a regra de seu jogo então, compreenderemos por que a escola não está formando leitores nem produtores de texto, mas apenas artífices da reprodução e da passividade, silenciando a uns e a outros, naturalizando as construções que servem apenas a interesses escusos (CORACINI, 2002, p. 264)

Uma ampla gama de experiências relacionadas à linguagem falada e escrita se desenrola durante esses anos. No ambiente doméstico e em contextos de cuidado infantil, as crianças se deparam com uma infinidade de recursos, tipos e níveis de apoio para a leitura e escrita em estágios iniciais. Algumas crianças podem ter acesso imediato a uma diversidade de

¹ Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

materiais para leitura e escrita, enquanto outras não têm essa oportunidade; algumas crianças observam seus pais se envolvendo frequentemente em atividades de escrita e leitura, enquanto outras apenas ocasionalmente; algumas crianças recebem instrução direta, enquanto outras contam com apoio mais casual e informal.

Isso implica que não existe um método ou abordagem de ensino que seja eficaz para todas as crianças. Em vez disso, bons educadores implementam uma variedade de estratégias de ensino que abrangem a grande diversidade de estudantes nas escolas. A instrução de qualidade é baseada no que as crianças já sabem e são capazes de fazer, proporcionando conhecimento, habilidades e uma postura favorável à aprendizagem ao longo da vida. As crianças precisam aprender não apenas as habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também como utilizar essas ferramentas para aprimorar seu pensamento e raciocínio.

A EXPLORAÇÃO DOS LIVROS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

A prática isolada mais relevante para construir esses conhecimentos e habilidades fundamentais para o êxito da leitura parece ser a narração em voz alta para as crianças. A imersão em livros de distinta qualidade ocorre quando as crianças se sentem emocionalmente protegidas e se tornam participantes ativos na leitura. Lançar perguntas prospectivas e analíticas em contextos de grupos reduzidos aparenta ter impacto no vocabulário das crianças e na compreensão das histórias. As crianças podem comentar sobre as ilustrações, recontar a trama, discutir suas ações favoritas e solicitar múltiplas releituras. É a interação que acompanha a exploração do livro que lhe concede poder, auxiliando as crianças a conectar o que está na história com suas próprias vivências.

Um objetivo primordial durante esses anos pré-escolares é ampliar a exposição e os conceitos das crianças em relação à escrita impressa. Alguns educadores utilizam volumes de grandes proporções para auxiliar as crianças a

diferenciar diversos elementos impressos, incluindo o fato de que a escrita (em vez de imagens) carrega o significado da narrativa, que as sequências de letras entre os espaços constituem palavras e na escrita correspondem a uma versão falada, e que a leitura progride da esquerda para a direita e de cima para baixo. Ao longo da exploração das histórias, os educadores podem evidenciar essas características apontando para palavras individuais, direcionando a atenção das crianças para onde começar a leitura e auxiliando-as a reconhecer as letras e os sons.

As crianças também necessitam de oportunidades para praticar o que aprenderam sobre a escrita impressa com seus colegas e de forma independente. Pesquisas sugerem que a disposição física da sala de aula pode promover o tempo dedicado aos livros. As histórias não são a única maneira de proporcionar às crianças exposição à linguagem escrita. Elas aprendem muito sobre a leitura por meio de etiquetas, placas e outros tipos de escrita que encontram ao seu redor. Etiquetas impressas altamente visíveis em objetos, placas e quadros de avisos nas salas de aula demonstram os usos práticos da linguagem escrita. Em ambientes ricos em escrita, as crianças incorporam a alfabetização em suas brincadeiras dramáticas, utilizando essas ferramentas de comunicação para dar ênfase ao drama e ao realismo das situações imaginárias. Essas experiências lúdicas do cotidiano, por si só, não transformam a maioria das crianças em leitores. Em vez disso, elas expõem as crianças a uma variedade de experiências escritas e aos processos de leitura com propósitos reais.

As crianças adquirem um entendimento prático do sistema de letras não apenas por meio da leitura, mas também da escrita. À medida que as crianças se envolvem na prática de escrever, elas aprendem a segmentar as palavras que desejam soletrar em sons que as compõem.

Ambientes de aprendizagem que oferecem às crianças oportunidades regulares de se expressarem no papel, sem se sentirem

excessivamente preocupadas com a ortografia correta e a caligrafia perfeita, também auxiliam as crianças a compreenderem que a escrita tem um propósito real. Os educadores podem criar situações que demonstrem o processo de escrita e envolvam ativamente as crianças nele. Alguns educadores agem como amanuenses, auxiliando as crianças a escreverem suas ideias, encontrando um equilíbrio entre permitir que as crianças façam isso por conta própria e pedir ajuda quando necessário. No início, essas produções provavelmente enfatizam imagens, com poucos esforços para escrever letras ou palavras. Com incentivo, as crianças começam a rotular suas imagens, contar histórias e tentar escrever narrativas sobre as imagens que desenharam.

Portanto, o panorama que emerge da pesquisa nesses primeiros anos de leitura e escrita infantil é aquele que enfatiza a exposição abrangente à escrita e o desenvolvimento de conceitos sobre ela e suas formas e funções. Salas de aula repletas de livros impressos, atividades de linguagem e alfabetização, contação de histórias e práticas de escrita permitem que as crianças experimentem a alegria e o poder associados à leitura e escrita, ao mesmo tempo em que dominam os conceitos fundamentais sobre a escrita que a pesquisa demonstrou serem indicadores sólidos de desempenho.

O PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO

Ao embarcarem na etapa inicial da jornada da alfabetização, as crianças estão imersas em atividades que visam aprimorar sua expressão verbal, compreensão sobre o uso e propósito da escrita, bem como sua consciência fonêmica e sintática primordial.

Para desenvolver a consciência fonológica em todas as crianças, os professores devem conhecer um pouco acerca da estrutura da língua, 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 escrita alfabético. (ADAMS, et al, 2005, p.21)

Um elemento primordial para o início do ensino de leitura é instruir efetivamente sobre letras e sons. Relacionados ao conhecimento de letras e sons estão a consciência fonológica (a habilidade de ouvir e manipular sons na linguagem oral) e a consciência fonêmica (a habilidade de ouvir e manipular fonemas, as unidades sonoras mínimas na linguagem oral). Pode ser tentador ensinar essas habilidades de forma isolada, pois podem ser facilmente analisadas, mas são desafiadoras de aplicar e generalizar quando ensinadas separadamente.

O conhecimento do alfabeto abrange o conhecimento dos nomes das letras, seus sons e formas individuais. O princípio alfabético é a compreensão de que letras e grupos de letras representam os sons da fala. Os leitores aplicam o princípio alfabético por meio da fonética, utilizando seu conhecimento das relações entre sons e letras para ler palavras familiares e desconhecidas.

O objetivo do ensino do princípio alfabético é capacitar os alunos a aplicar seu conhecimento de letras e sons, em vez de se concentrar apenas na identificação, correspondência e memorização por meio de instrução direta e repetitiva. Não há evidências que sustentem que o ensino isolado do conhecimento do alfabeto tenha algum impacto significativo nos resultados relacionados à leitura.

A ação de ler e escrever vai além de decodificar o código linguístico, é necessário também ser capaz de interpretar diferentes tipos de textos. O ambiente em que uma pessoa está inserida desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que vivemos em um mundo letrado, onde diferentes códigos linguísticos são utilizados. De acordo com Kleiman (1995, p. 19): "Hoje, podemos definir letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos".

Quando ensinamos a leitura e a escrita com base naquilo que faz parte do cotidiano da criança, ela aprende de maneira contextualizada, não letra por letra. Ela aprende a partir de um contexto que já conhece, fazendo associações e compreendendo. Magda Soares menciona em um de seus artigos que "o domínio das habilidades de leitura e escrita vai além da simples capacidade de saber ler e escrever".

É importante destacar que o conceito de letramento e alfabetização pode variar de acordo com o contexto histórico, o desenvolvimento social e cultural em que o indivíduo está inserido, uma vez que o progresso do país exerce uma grande influência no processo educacional.

É válido ressaltar que os desafios enfrentados no processo de alfabetização no Brasil têm nos acompanhado por um longo período:

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. 79).

No momento atual, estamos em pleno desenvolvimento buscando resolver as questões que surgem e garantir o sucesso do processo de alfabetização, de modo que o indivíduo não apenas decodifique e codifique os símbolos, mas também esteja preparado para se integrar ao mundo, ou seja, esteja capacitado para viver em sociedade.

Ainda enfrentamos o desafio de garantir que todos tenham acesso e utilizem a leitura e a escrita, apesar de haver maior disponibilidade de recursos, como bibliotecas, livrarias, jornais, revistas e a internet, o que permite que as pessoas sejam letradas e conscientes, utilizando

essas ferramentas e participando ativamente da sociedade. Em seu texto, Kleiman afirma que:

O aluno que elabora um bilhete recomendando um livro e justificando sua recomendação faz uma 'leitura inspeccional quando seleciona, na biblioteca, um livro para leitura, ou quando procura, no caderno infantil do jornal, a página que traz resenhas de livros; ele faz também uma 'leitura tópica', de detalhes, quando volta ao livro lido para copiar uma informação específica que deseja incluir na sua recomendação ou resenha; faz, ainda, uma 'leitura de revisão' quando lê seu próprio texto antes de torná-lo público (1995, p. 24).

As perspectivas otimistas dos educadores impactam no processo de aprendizagem dos estudantes. Essas perspectivas se evidenciam nas várias ocasiões de interações sociais e pedagógicas. Mesmo que possa haver disparidades no progresso dos indivíduos, é crucial ter em mente que eles podem usufruir de variadas vivências no âmbito social e educativo.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A prática da leitura desempenha um papel essencial no desenvolvimento intelectual e emocional da criança, e sua importância se estende ao ambiente escolar, alcançando as salas de aula.

O ensino da habilidade de decodificar e compreender textos é de suma importância na vida de todo indivíduo. O professor, plenamente consciente desse valor, deve adotar métodos de ensino em sala de aula que capacitem o aluno a se tornar um leitor habilidoso. É crucial que o educador empregue estratégias efetivas, promovendo uma leitura crítica, repleta de sentido e consciente de seu propósito social.

Além disso, é fundamental que o professor apresente aos estudantes uma variedade de textos, indo além das simples narrativas. Afinal, utilizamos diferentes tipos de textos como forma de comunicação, e é indispensável que o aluno não seja privado dessa abundância de conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua

Portuguesa enfatizam a necessidade de explorar essa diversidade textual no processo educacional.

- ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados; (PCN vol. 2, 1997. p.79 e 80)

Anteriormente, o conceito de "formato" era usado exclusivamente para se referir a obras literárias. No entanto, nos tempos atuais, essa classificação engloba uma variedade mais ampla. A linguagem desempenha um papel crucial na comunicação humana e permite a utilização de uma ampla gama de formatos (VIEIRA; APARÍCIO, 2020).

Os formatos textuais tornam-se uma ferramenta indispensável no estudo da compreensão da linguagem falada, uma vez que são constantemente utilizados para a comunicação. Por essa razão, é interessante que o professor promova em sala de aula atividades que proporcionem aos alunos o conhecimento desses formatos e sua função no processo comunicativo (VIEIRA; APARÍCIO, 2020).

Marcuschi (2005) defende que os formatos textuais são:

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem aparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedade anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Ao realizar uma exploração em sala de aula, o professor incorpora à aprendizagem do

aluno sua interação com o universo da escrita e facilita o progresso no processo de alfabetização. No entanto, ao considerar a leitura como um processo puramente de decodificação na alfabetização, surgem alguns desafios.

Ao refletirmos sobre o ato de ler, o aluno precisa buscar compreender e refletir sobre o significado que a leitura tem para si. De acordo com Martins (1986, p.12), "[...] ninguém é ensinado a ler: a aprendizagem é, em última instância, solitária, embora ocorra e se desenvolva em convívio com os outros e com o mundo".

A leitura vai além de uma obrigação, pois transcende a mera habilidade de decifrar palavras. Ler apenas por ler não possui significado algum. O prazer e a busca por ler um livro ou texto vão além do ensino escolar, indicando que apreciar a leitura não necessariamente está relacionado ao aprendizado em sala de aula.

Conforme Martins (1986, p.12), "[...] aprendemos a ler apesar dos professores; para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas por nós mesmos [...]".

O conceito de leitura abordado nas escolas, por vezes, não facilita a interação do aluno com a leitura feita em sala de aula. Ou seja, a leitura é feita apenas pelo ato de ler, sem buscar uma interação eficaz entre o aluno e o texto, tornando-se apenas uma prática rotineira na qual os alunos estão inseridos, sem possibilitar uma conexão da história com a imaginação do aluno.

Segundo Martins (1986, p.23), "muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educadores, aprender a ler se resume à memorização de sinais linguísticos [...]".

Isso resulta em situações em que, nas salas de aula, muitas vezes a leitura de textos não possui significado e não está relacionada ao contexto do aluno. Com uma abordagem

mecânica e desprovida de emoção, a aprendizagem se torna um momento ineficiente na busca pela compreensão do aluno em relação ao mundo da escrita.

A leitura realizada nas escolas não permite um verdadeiro desenvolvimento do aluno em sua vida social. Assim, o simples fato de ser alfabetizado já é considerado suficiente para a inserção da criança no mundo da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição educacional deve criar condições favoráveis para que os estudantes desenvolvam as habilidades de leitura e escrita, uma vez que é sua responsabilidade prepará-los para as práticas sociais, proporcionando um ambiente de aprendizagem enriquecedor para todos os alunos.

As crianças dão os primeiros passos fundamentais no processo de aprendizagem da leitura e escrita muito cedo na vida. Mesmo antes de demonstrarem habilidades para ler e escrever, elas começam a adquirir noções básicas sobre alfabetização e suas funcionalidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais – PCN's**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.
- 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.
- 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.
- MARCHESONI, L. B. et al. Letramento e alfabetização de jovens e adultos: um trabalho com gêneros textuais do cotidiano. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-19, jan./abr. 2021.
- VIEIRA, F. S. S.; APARÍCIO, A. S. M. Sequência didática de Gênero Textual: Uma Ferramenta de Ensino da Escrita no Processo de Alfabetização. **HOLOS**, v.1, p. 1-15, 2020.



A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA CULTURA INDÍGENA

FERNANDA JAQUELINA IRINEU HOLANDA¹

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo destacar o ensino da cultura indígena nas escolas. A metodologia presente é baseada em pesquisa bibliográfica. A contribuição dos povos nativos para a riqueza folclórica do Brasil é notável. Manteve-se no coração dos brasileiros o amor pelos brinquedos em forma de animais, que remonta à influência animista e totêmica da cultura indígena, reforçada pela cultura africana. Conhecer a base da história indígena, bem como os conceitos pertinentes a aprendizagem, é essencial para que os educadores abordem o assunto de maneira eficiente e eficaz, contribuindo para a quebra de preconceitos enraizados na conduta humana.

Palavras-chave: Contribuição; Cultura Indígena; Folclore.

INTRODUÇÃO

Cada sociedade humana assegura sua perpetuação ao longo da cronologia, zelando por preservar sua identidade cultural, considerando a cultura como um reservatório de saberes dos quais os participantes das interações extraem significados para compreender o mundo. Assim, as pessoas regulam seu senso de pertencimento a grupos sociais e promovem a solidariedade entre eles, fortalecendo a continuidade daquela coletividade. Essa tarefa, também conhecida como sistema educacional, desempenha um papel relevante.

É por meio de atividades diárias, conhecimentos, habilidades e princípios que são explicitamente promovidos ou ocultados nas instituições educacionais, que as crianças passam a se sentir integrantes de uma comunidade.

Por ser generalizante o termo 'índio' usado para designar todo habitante das Américas antes da chegada dos europeus, não dar conta de abranger sua complexidade e diversidade, mesmo

que existam algumas semelhanças no seu modo de viver. O termo é insuficiente para demonstrar as enormes diferenças que existem entre os povos indígenas, com identidades próprias e distintas crenças e tecnologias, além de formas únicas de viver e representar a vida. Por isso, podemos verificar em alguns estudos o emprego dos termos 'sociedade' ou 'povo' para designar uma coletividade indígena (SILVA E COSTA, 2018, p. 11).

Gradualmente, a criança vai tomando consciência de uma série de particularidades que a identificam e dos laços que a ligam aos seus semelhantes. Por outro lado, ela descobre que algumas das características físicas, linguísticas, costumes, formas de pensar, entre outros, que a distinguem e a conectam com seu grupo são diferentes das de outras pessoas e grupos humanos. Todos os seres humanos, independentemente de serem comparados com indivíduos de características físicas muito distintas, línguas maternas diferentes ou costumes muito diversos, adquirem algum grau

¹ Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

de consciência de sua existência como um grupo distinto.

Eles trouxeram consigo uma variedade de alimentos que hoje compõem a gastronomia brasileira, assim como substâncias medicinais e remédios caseiros. Além disso, suas tradições abarcam cuidados com o desenvolvimento infantil, utensílios culinários e, especialmente, práticas de higiene. As danças totêmicas são a essência do folclore indígena, nas quais os dançarinos encenam rituais mágicos imitando seres animais. Essas figuras animais são enraizadas na memória coletiva da infância por meio de contos e rituais. A tradição das bonecas de barro indígenas não se estendeu completamente à cultura brasileira. Em vez disso, atualmente, as meninas que vivem em áreas rurais ainda apreciam as bonecas de pano, uma herança africana. No entanto, o encanto das crianças por brinquedos com representações animais continua sendo uma característica distintiva da cultura brasileira, apesar de gradualmente desaparecer com a padronização industrial.

Atualmente, os textos legais de qualquer Estado democrático proclamam ou orientam para a igualdade de todos os cidadãos, independentemente de sua raça, gênero, ideologia ou religião. No entanto, não se deve cair em visões ingênuas da realidade.

A HISTÓRIA E A CULTURA INDÍGENA

A história demonstra que em países onde há crescimento econômico e se aproxima algum perigo de recessão, posições xenofóbicas emergem quase simultaneamente. Da mesma forma, mesmo em um continente como as Américas, onde todas as instituições são consideradas antirracistas, as minorias étnicas ainda são "obrigadas" a viver em condições piores do que a média.

Há uma abundância de pesquisas que mostram que a seleção cultural realizada pelos sistemas educacionais não pode ser adequadamente compreendida se não levarmos em consideração, além da dimensão socioeconômica, as variáveis de gênero e raça.

Por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e que os destruíram. Essa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado paradoxal dessa postura „politicamente correta“ foi somar à eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos (CUNHA, 2012, p. 22).

Sob a perspectiva das teorias da reprodução, que têm como base a função da escola em reproduzir a cultura das classes dominantes, transmitindo valores e padrões de comportamento para homogeneizar um determinado modo de "estar no mundo", os recursos educacionais também atuam como filtros para selecionar conhecimentos e verdades que estejam alinhados aos interesses das classes dominantes e grupos sociais. Desempenham, assim, um papel crucial na reconstrução da realidade tanto por parte dos alunos quanto dos professores.

Os livros didáticos são inseridos no contexto das políticas educacionais. Os governos sempre buscam monitorar, controlar ou definir a perspectiva dos currículos oficiais, assim como a igreja, os sindicatos, os partidos políticos, os professores, os pesquisadores educacionais e outros atores de poder. Da mesma forma, tanto no Brasil, após o período militar, quanto após o término da Segunda Guerra Mundial em todo o mundo ocidental e, particularmente, nos Estados Unidos durante a Guerra Fria, a censura de materiais instrucionais era especialmente rigorosa. Cada governo vitorioso se esforçava para garantir a interpretação dos acontecimentos de acordo com seus interesses.

A mudança dos livros didáticos é superficial, onde o conhecimento histórico se mantém como verdade absoluta, tornando-se homogênea, e sem a problematização, estando ainda mais próxima da história social e econômica que da cultural (ZAMBONI, 1998, apud MAGALHÃES, 2012, p. 20).

Os materiais didáticos desempenham um papel crucial na tentativa de padronizar o sistema educacional, ao mesmo tempo em que contribuem para moldar a realidade a partir de uma perspectiva alinhada aos interesses de dois grupos dominantes em cada sociedade. O que dizemos e o que omitimos em nossos livros, quais alunos entram em contato com eles, quais estereótipos e distorções da realidade promovemos, o que é falso e quais grupos são invisibilizados são questões que muitos pesquisadores tentam responder.

Os livros escolares continuam a ignorar as pesquisas realizadas pela história e antropologia sobre o conhecimento do outro, revelando deficiências no tratamento da diversidade cultural existente no Brasil. É com esse material equivocado e deficiente que professores e alunos têm encontrado representações dos povos indígenas na sala de aula. Preconceito, desinformação e intolerância são resultados esperados nesse contexto (GRUPIONI, 1995, p.483).

A maior parte das pesquisas e conteúdos dos livros didáticos tendem a se concentrar na área das Ciências Sociais, pois sua missão é possibilitar a compreensão da sociedade atual, sua formação e as condições da realidade atual. No entanto, ao analisarmos as omissões e distorções presentes na apresentação das informações, fica difícil acreditar que esses objetivos possam ser alcançados. Um dos problemas mais recorrentes nos livros didáticos é a negligência em relação à multiplicidade de perspectivas encontradas em todas as disciplinas que compõem as Ciências Naturais, como, por exemplo, a cultura indígena.

Ao abordarmos essas preocupações a partir do conteúdo do currículo escolar, é necessário examinar os mecanismos que criam modos de racionalidade e pensamento associados à discriminação racial, cultural, étnica e ideológica contra os povos indígenas, especialmente no contexto brasileiro. Não é comum encontrar pesquisas ou tratamentos da cultura indígena nos livros didáticos brasileiros. Os estudos mais comuns são aqueles baseados em temas como gênero, família, abordagens da história nacional, entre outros.

OS LIVROS DIDÁTICOS E AS IMAGENS REPRESENTANDO OS INDÍGENAS

Nas imagens apresentadas pelos livros escolares, observam-se classificações de figuras humanas por classe social, principalmente relacionadas à sociedade colonial brasileira na época da chegada dos portugueses ao Brasil. É admitido que, naquela época, os indígenas ocupavam uma posição desfavorecida na escala social, ficando em penúltimo lugar, sendo o último ocupado pelas pessoas de etnia negra.

Os indígenas são retratados nos livros escolares com distorções de sua realidade. Eles são apresentados como uma extensão das representações de discriminação, estereótipos e exclusão presentes no imaginário coletivo da sociedade dominante, porém de maneiras disfarçadas. Isso é evidenciado pela análise das ilustrações, que refletem visões parciais sobre a figura e a cultura dos indígenas, retratando-os em suas comunidades de forma tradicional, sem mostrar imagens que sugiram os diferentes graus de aculturação e transculturação que conhecemos atualmente.

Em relação à influência cultural dos grupos indígenas, que agora fazem parte da população brasileira, reconhecemos sua valiosa contribuição, que é representada em imagens de produtos agrícolas, como o cacau, o milho, a mandioca, e em instrumentos como maracas, flechas, entre outros.

No entanto, os textos que expressam a perspectiva indígena permanecem invisíveis, apesar de serem uma segunda forma de representação social quantitativamente significativa. Essa contradição se torna evidente na interação entre os indígenas e os indivíduos brancos, uma vez que a cultura indígena e as imagens apresentadas estão constantemente subordinadas à figura do homem branco, que ocupa posições privilegiadas e é destacado nas representações.

Para que possamos abordar adequadamente a cultura indígena com as crianças, é necessário fornecer ilustrações que

retratam os povos indígenas contemporâneos, explicando seus costumes e tradições. Devemos ir além dos livros didáticos e buscar pesquisas mais aprofundadas na internet e outras fontes.

O JOGO, OS SÍMBOLOS E OS INDÍGENAS

O ato de jogar nas comunidades ancestrais não envolve a separação da criança do mundo adulto, tampouco a inserção da criança em um sistema social de divisão do trabalho. Nas áreas urbanas e industrializadas, há uma separação entre a criança e o mundo adulto, onde frequentemente as crianças não podem brincar de certas profissões devido ao perigo envolvido. As crianças das comunidades ancestrais cultivavam seus próprios alimentos, algo que não ocorre com as crianças que vivem em áreas urbanas e industrializadas.

Os primeiros brinquedos significativos para um bebê são aqueles que transmitem sentimentos nobres, como amor, proteção e cuidado. O bebê explora o mundo por meio do contato com seu próprio corpo, despertando todos os sentidos: tato, olfato, paladar e visão.

Nos estágios iniciais da vida da criança, ela mesma é o brinquedo, assim como sua mãe se torna seu brinquedo, e tudo ao seu redor se transforma em uma brincadeira.

Em sociedades indígenas, os brinquedos são artefatos lúdicos-infantis que não são necessariamente numerosos, e não são frequentemente encontrados em coleções etnográficas de museus e universidades. No entanto, esses artefatos não foram coletados ou pesquisados no contexto das relações sociais ligadas ao mundo do jogo ou ao universo da maternidade. Em muitos casos, os artefatos depositados nas coleções foram coletados como parte de estudos recentes de etnologia indígena no Brasil, que focaram em temas como organização social e contatos interétnicos nas décadas de 1960 e 1970.

O jovem indígena explora o mundo por meio do contato com os fenômenos naturais há mais de quinhentos anos.

Os cuidados especiais ficam a cargo das mulheres indígenas quando dão à luz, enquanto os pais têm a responsabilidade dos primeiros cuidados com o bebê e devem estar atentos aos cuidados da mãe para garantir o bem-estar da criança.

Quando o bebê nasce, a primeira medida a ser tomada é achatá-lo o nariz, e se for menino, o pai o pinta de preto e coloca em sua rede uma pequena chave indígena chamada macamã, além de um arco e flechas que só serão usados quando a criança tiver dois ou três anos de idade.

O bebê utiliza um chocalho feito de casca de frutas para afastar os espíritos malignos. Mais tarde, seus brinquedos seriam sementes de frutas, pedras, pequenos pedaços de madeira, ossinhos de animais, conchas e terra. As penas e asas de pássaros se tornam objetos de imaginação infantil.

Para distrair e acalmar os filhos, as mães criavam uma espécie de boneca com galhos secos e folhas. Entre as tribos indígenas brasileiras, as mães moldavam bonecos de barro queimado que imitavam animais ou homens com cabeças para que não se quebrassem facilmente. As bonecas indígenas eram feitas pelas meninas e tinham o formato de mulheres adultas ou mulheres grávidas da tribo próxima ao rio Araguaia. Elas eram decoradas com colares feitos de sementes e conchas, e tinham cerca de vinte centímetros de altura, sendo objeto do carinho materno das meninas.

Os pais e avós confeccionavam arcos e flechas inofensivos para crianças com dois ou três anos de idade, e mais tarde aprimoravam-nos para que as crianças mais velhas pudessem acompanhar seus pais na caça e pesca.

Desde pequenas, as meninas ajudavam as mães nas tarefas domésticas e na plantação. Elas não tinham tempo livre, pois cuidavam dos irmãos menores, carregando-os nas costas ou no peito, seguindo o exemplo materno.

Em sua maioria, as representações simbólicas presentes nos brinquedos e nas ilustrações infantis retratam miniaturas de

objetos culturais que possuem uma importância social já comprovada.

O ato de brincar oferece às crianças a oportunidade de estabelecer conexões com o mundo exterior, com outras pessoas, com objetos e consigo mesmas. Através desse ato, elas expressam-se, descobrem suas habilidades e limitações, deduzem características das coisas, investigam, maravilham-se, imaginam e criam.

Quando as crianças brincam, elas constroem uma compreensão do mundo e são influenciadas culturalmente, pois brincam com base no que veem e vivenciam. Nos jogos tradicionais, por exemplo, reflete-se a diversidade do patrimônio cultural presente em diferentes territórios e comunidades.

Os mitos, as canções de ninar, os encontros ao redor da fogueira, as danças e as pinturas faciais são formas de expressão artística presentes nas comunidades indígenas, que também se relacionam com as crianças. Através dessas expressões, elas entram em contato com as práticas tradicionais de suas comunidades, a relação com a terra, as situações cotidianas, a cosmogonia, os ritmos e os instrumentos. Os ancestrais, as origens e os locais no Brasil, a organização de suas comunidades, os momentos vitais na infância, os rituais e as lutas para preservar as tradições, mesmo ao migrar para novos territórios fugindo da violência, são alguns dos aspectos abordados nas informações de cada grupo.

Os jogos tradicionais desempenham um papel fundamental ao moldar uma identidade única e serem transmitidos de geração em geração, principalmente de forma oral, promovendo coesão e enraizamento nos grupos humanos.

Atribuir aos jogos um lugar importante na educação inicial é conceder protagonismo às crianças. Compartilhar com elas brincadeiras tradicionais de diferentes etnias ajuda a ampliar sua compreensão do outro e da diversidade. Brincar é um direito que deve ser garantido em todos os ambientes que envolvem a primeira

infância: lar, ambiente educacional, ambiente de saúde e espaços públicos.

Temas relacionados a brincadeiras, incluindo aquelas associadas a jogos indígenas, têm recebido pouca atenção na antropologia contemporânea. Apesar dos primeiros etnógrafos que trabalharam com populações indígenas e dos missionários que descreveram as práticas dos grupos que habitavam o território que corresponde ao atual país terem levado em consideração o jogo indígena, a natureza dessas atividades não foi estudada de forma sistemática. Atualmente, conhecemos pouco sobre o papel atribuído ao jogo nas abordagens das populações indígenas no território brasileiro, desde o século XVIII até o início do século XX.

Recentemente, alguns pesquisadores têm dedicado parte de seu trabalho a temas relacionados à cultura indígena, sistematizando informações e, ao mesmo tempo, gerando novas investigações etnográficas.

No cenário atual, existem jogos interativos que se inspiram na cultura indígena, como por exemplo:

VIVÊNCIA

Em um mundo chamado Nahucan, a jovem Itorah é a última sobrevivente da raça humana. Enfrentando uma Praga misteriosa que ameaça consumir tudo, ela embarca em uma jornada para descobrir segredos que podem reverter a situação. Contando com a ajuda de uma arma viva chamada Koda, Itorah enfrenta desafios e perigos nessa terra desconhecida.

SOL IMP

Nin, um ser nascido da última centelha do sol, tem a missão de restaurar o poder dos reis das estrelas. Para alcançar esse objetivo, ele precisa derrotar os Quatro Guardiões que mergulharam o mundo em um eterno eclipse.

Esses exemplos demonstram que, além dos jogos tradicionais ligados à cultura indígena, há uma crescente presença da cultura indígena em diferentes formas de entretenimento, incluindo jogos de computador e outros meios.

Dessa forma, a cultura indígena está cada vez mais conectada ao nosso mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira é composta por grupos indígenas e não indígenas que possuem suas próprias particularidades culturais e que se identificam entre si de acordo com seu modo de pensar, viver, sentir, ver e avaliar a natureza do conhecimento.

No trabalho docente, como parte do processo de formação de professores de educação intercultural, são considerados tanto os saberes teóricos e científicos, quanto os saberes e saberes sobre a visão do mundo indígena.

Historicamente, o conhecimento do patrimônio sociocultural dos povos indígenas estão começando a ser considerados agora como componentes do currículo escolar.

A educação intercultural se apoia em um conceito humanista baseado em um capital dinâmico da diversidade. Este capital destina-se a ajudar os alunos a fazer a melhor escolha possível entre os vários modelos e oportunidades oferecidas por várias culturas. Com efeito, a educação intercultural exige um ato pedagógico que reconheça a diversidade e heterogeneidade das referências, valores, perspectivas e práticas que devem torná-los explícitos para aprender e construir novos conhecimentos, como conhecer a cultura indígena.

Nos dias atuais, a inserção da história e cultura indígena na educação brasileira tem se ampliado significativamente. É crucial estabelecer um processo de integração entre os estudantes, promovendo a troca de vivências e engajamento, de modo que todos possam se reconhecer mutuamente, compreender suas origens, raízes culturais e contextos de vida. Dessa forma, evita-se a exclusão e a negação das identidades culturais, permitindo que os alunos reflitam e construam suas próprias identidades

culturais e valorizem as diferenças. A interação entre as experiências culturais e a escola resultará no fortalecimento da autoestima, na redução do desconforto de se sentir deslocado e na diminuição de problemas relacionados à aprendizagem e à indisciplina, além de combater os preconceitos.

Ao trabalhar a história e a cultura indígena, a escola tem a oportunidade de resgatar nossas origens e sensibilizar a comunidade escolar sobre a influência e importância que a cultura indígena exerceu ao longo do tempo em diversos aspectos da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: História, Direitos e Cidadania**. São Paulo: Claro enigma, 2012.
- GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: Silva, Aracy Lopez Da Silva; Grupioni Luiz Donisetti Benzi. (org.). **A questão indígena na sala de aula**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: mec, pp. 481-526. 1995.
- MAGALHÃES, Leandro Henrique. O índio brasileiro no livro didático. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 6, p. 73-89, OUT. 2000.
- SILVA, Geovani J.; COSTA, Anna M. R. F. M. da. **Histórias e Cultura Indígena na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.



A EDUCAÇÃO FÍSICA E A MOTRICIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

JANAINA PEREIRA DE SOUZA¹

RESUMO

Na Educação Básica, em especial na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de suma importância a aplicação da ludicidade para o desenvolvimento das crianças, em especial, quando se trata da motricidade, uma vez que desenvolve diferentes habilidades relacionadas ao componente curricular de Educação Física. Ao utilizar brincadeiras e jogos durante o processo de ensino e aprendizagem, pode-se observar que as crianças começam a se desenvolver melhor especialmente relacionado aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Desta forma, o presente artigo tem por objetivo propor reflexões a respeito do tema a partir de pesquisa qualitativa com base em revisão bibliográfica, a partir da concepção de motricidade enquanto ferramenta pedagógica a ser utilizada para o desenvolvimento infantil, discutindo as implicações nesta fase tão importante. Os resultados demonstraram que desenvolver a motricidade com base na ludicidade contribui para que determinadas competências e habilidades sejam adquiridas e dominadas ao longo do processo de aprendizagem. Pode-se concluir que a motricidade se torna essencial para o desenvolvimento da criança como um todo.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Educação; Ludicidade; Motricidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Básica tem início na Educação Infantil, uma etapa escolar que deve ser evolutiva e contínua, devendo ser pautada especialmente na criança, uma vez que se trata de uma fase relevante ao desenvolvimento humano. A criança necessita ser compreendida como ser social e histórico, em que a aprendizagem ocorre pelas interações entre ela e o mundo ao seu redor.

A motricidade envolve conceitos relacionados ao corpo humano, como a materialização da realidade no tocante a dimensão corpórea, onde o mundo exterior é concebido a partir do corpo e é através do

mesmo que se reage às interações para produzir respostas.

Como problemática, existe a dificuldade por parte dos professores de utilizarem a motricidade como ferramenta que contribui com a aprendizagem, em especial, na Educação Infantil já que nesta etapa não existe uma disciplina específica para o ensino da Educação Física.

Como hipótese, essa situação pode ocorrer devido a necessidade desta etapa escolar em especial, voltar sua atenção para a prática de uma pedagogia voltada para o fazer o pedagógico em torno de outras aprendizagens que não a motricidade, o que pode comprometer a expressão e a comunicação com o mundo que a cerca.

¹ Licenciada em Química pela Universidade Camilo Castelo Branco, UNICASTELO; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE; Pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade Campos Eliseos, FCE; Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante, FAVENI. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Assim, como objetivo geral o presente artigo traz uma discussão sobre a importância do desenvolvimento do componente curricular de Educação Física desde a Educação Infantil e conseqüentemente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I; e como objetivos específicos, a discussão da pedagogia do movimento no tocante a expressão corporal, e suas contribuições para o desenvolvimento de diferentes aspectos: cognitivos, sensoriais, motores, dentre outros.

Como relevância, o presente artigo apresenta a possibilidade de refletir sobre diferentes metodologias que compreendem o desenvolvimento da motricidade, a partir de atividades que promovem o conhecimento do próprio corpo e o respeito ao do outro, o que recai sobre a psicomotricidade.

SOBRE AS LINGUAGENS E A EXPRESSÃO CORPORAL

Sabe-se que o corpo humano desempenha diferentes funções. As condições ambientais em consonância com o sistema nervoso, produzem a materialização da realidade através de diferentes dimensões físicas. O ambiente externo é concebido a partir da interação com o corpo, respondendo e produzindo respostas.

Quanto à linguagem corporal tem-se que: “poder assumir a condição carnal de um organismo cujas estruturas, funções e poderes nos dão acesso ao mundo, nos abrem à presença corporal do outro” (VILLAÇA e GÓES, 1998, p. 23).

Sobre as diversas expressões e linguagens, a expressão corporal e os movimentos são executados de forma rápida devido as sinapses que ocorrem entre os neurônios, facilitando a comunicação e a expressão do que se deseja transmitir:

Manifestar-se através de diferentes linguagens, o que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todos eles expressões das crianças, que não podem ficar limitadas a um segundo plano (SAYÃO, 1996, p. 61).

Esta etapa escolar deve considerar as práticas norteadoras que envolvem o desenvolvimento da motricidade junto às crianças. O ensino e a aprendizagem são processos de contínua evolução que devem nortear a infância, uma vez que essa fase é de extrema importância para o desenvolvimento humano.

Observar a criança historicamente como ser social que aprende a partir das interações é de suma importância para o desenvolvimento e o planejamento de ensino. Desta forma, existem diversas orientações didáticas que utilizam a ludicidade, o conhecimento do próprio corpo, dentre outras questões.

As atividades que envolvem o desenvolvimento psicomotor estão sempre presentes na vida das crianças, em especial nesta etapa escolar:

O movimento, o brinquedo, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos (MATTOS e NEIRA, 2003, p.176).

As diferentes culturas apresentam grande influência quanto ao desenvolvimento motor, o que pode ocorrer a partir de diferentes gestos e expressões, assim como os movimentos que são desenvolvidos ao se utilizar objetos no cotidiano escolar, por exemplo.

Os esportes, podem ser aplicados desde a Educação Infantil revelando a cultura física e desenvolvendo as crianças a partir do uso de jogos motores que trabalham a coordenação, o movimento corporal e o equilíbrio.

Os jogos contribuem para desenvolver a coordenação motora a partir de regras que envolvem as diferentes interações sociais, uma vez que ao brincar, as crianças aprendem a competir, mas, também a cooperar e entender a importância das regras: “as atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois

possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos” (ALMADA, 1999, p.10).

A Educação Física presente nesta etapa escolar, pode contribuir com atividades motoras que deverão facilitar a aprendizagem em diferentes níveis, cabendo ao professor utilizá-las de diferentes formas:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 2011, p.144).

Ayoub (2001), compreende o currículo, baseado nas necessidades e especificidades das crianças, incluindo o desenvolvimento de diferentes expressões e formas de linguagem, o que nos faz refletir sobre as diferentes vivências do componente curricular de Educação Física, que entre outras questões trabalha a cultura física, enquanto produção social e histórica do ser humano.

Mediante as diferentes atividades lúdicas trabalhadas nesta etapa escolar, a expressão corporal pode ser trabalhada a partir de:

Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita (BARRETO, 2005, p. 27).

O professor de Educação Física pode, por exemplo, utilizar a música para desenvolver determinadas habilidades motoras, afetivas e

linguísticas, podendo a partir desse eixo temático, trabalhar diferentes expressões corporais, assim como outras habilidades.

O desenvolvimento dos movimentos corporais nesta etapa, contribuem para construir a identidade ao longo da infância. Essa situação envolve também as relações com as outras pessoas, como é o caso da socialização. As crianças apropriam-se de elementos culturais que resultarão em conhecimento, atitudes, práticas, valores e regras (GARANHANI e MORO, 2000).

Por esse motivo, é preciso oportunizar a expressão e o desenvolvimento dos movimentos corporais. O trabalho envolve a sistematização no tocante a ampliação de conhecimentos, considerando as necessidades e especificidades que não só as crianças, mas, também que o componente curricular de Educação Física apresenta, a fim de explorar e compreender os diferentes signos culturais que envolvem a aprendizagem.

As práticas pedagógicas precisam ser orientadas com base em diferentes eixos como: os movimentos corporais para o desenvolvimento físico e sensório-motor; o entendimento dos movimentos corporais enquanto linguagem voltada para as interações ambientais; a socialização; e a ampliação dos movimentos corporais historicamente criados (KOBAL et al., 2007).

Neste sentido, a etapa escolar da Educação Infantil, compreende uma prática que envolve diferentes linguagens, onde a criança tem a oportunidade de se expressar e se comunicar de diferentes formas. No componente curricular de Educação Física isso é possível quando trabalhada desde cedo:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação (STEUCK, 2008, p. 13-14).

Por esse motivo, a pedagogia do movimento, quando não aplicada de forma adequada, pode resultar no não desenvolvimento efetivo das expressões corporais e em relações impróprias na fase adulta, o que inclui a relação com o próprio corpo.

A fragmentação e compartimentalização de aspectos do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, psicológico, social) espelham-se nas concepções dos profissionais, na organização do espaço físico, materiais e práticas pedagógicas. Na sala de aula ocorre o desenvolvimento intelectual e psicológico, no pátio, o físico e social (KISHIMOTO, 2001, p. 7).

A expressão corporal e o movimento se tornaram ferramentas importantes para se relacionar com o mundo, captando diferentes significados encontrados no ambiente social e cultural, descobrindo-se enquanto indivíduo e construindo sua identidade (BERGE, 1988).

As diferentes linguagens como eixo articulador influenciam o trabalho pedagógico ao longo da Educação Básica, começando pela etapa infantil. Com base na linguagem, as crianças vão construindo seu conhecimento e interação com o mundo, onde o desenvolvimento da linguagem corporal, estrutura as diversas linguagens sociais e formas de expressão.

Garanhani e Moro (2000), compreendem o corpo em movimento com base em uma matriz básica onde a criança consegue transformar o que experimenta no físico em símbolo, construindo desta forma, o pensamento. Ou seja, a linguagem corporal enquanto práxis pedagógica nesta etapa escolar implica na importância do movimento para as diferentes descobertas e conseqüentemente, construção do conhecimento.

Documentos anteriores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), já discutiam a expressão corporal enquanto linguagem a ser trabalhada, permitindo a tomada de consciência sobre si e as relações com o mundo a sua volta. Diferentes possibilidades de

se expressar corporalmente também podem contribuir para o reconhecimento das diferenças, possibilidades, expressão e limites.

As possibilidades que envolvem a expressão corporal revelam o conhecimento a ser experimentado e compreendido já que os movimentos corporais podem ser entendidos como a essência das crianças. Assim, os professores precisam repensar sobre a cultura infantil, fazendo com que elas se tornem protagonistas do seu próprio conhecimento.

DOCUMENTAÇÃO VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física enquanto componente curricular pode contribuir para que a criança se torne apta a conviver e interagir em sociedade, sendo importante desenvolver habilidades desde a Educação Infantil:

[...] refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica, etc (KOLYNIK FILHO, 2002, p. 31).

O componente curricular acabou se tornando alvo de discussão na literatura sobre a real significação dentro do ambiente escolar. Assim, esta área pode contribuir para desenvolver os educandos de um modo geral.

Le Boulch (2008), compreende que a Educação Física é de suma importância desde a Educação Infantil uma vez que compreende o desenvolvimento do educando em relação as capacidades, aquisição de competências e habilidades.

Porém, se faz necessário ressaltar que as pesquisas voltadas para esta área indicam que não é possível educar a criança de forma plena, se desconsiderar os aspectos sensório-motores.

O RCNEI discute que: “[...] a exigência permanente de contenção motora pode se basear na ideia de que o movimento prejudica a concentração e a atenção da criança, ou seja, que

as manifestações motoras prejudicam o aprendizado” (BRASIL, 1998, s/p.).

Ainda, é importante discutir que o movimento ainda predomina nas relações e comunicações sociais. A sua importância envolve os movimentos realizados pelas crianças quanto a interação das reflexões, intenções e planos de ação a serem elaborados, não existindo uma forma eficaz de comunicação sem que haja o movimento.

Isto está de acordo com a LDBEN, Artigo 29, que trata da Educação Infantil com base no desenvolvimento integral nos aspectos físicos, cognitivos e psicológicos, complementados pelas ações da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Torna-se evidente a importância da Educação Física nesta etapa escolar, para desenvolver as crianças de forma plena, tanto corpo quanto mente, e por esse motivo, como os docentes podem escolher atividades diferenciadas a serem propostas para os educandos de acordo com a pedagogia do movimento? Como escolher atividades que irão beneficiar a todos na Educação Infantil?

Coll et al. (2000), discute que as habilidades devem ser desenvolvidas com base nos conhecimentos culturais, linguagens, valores, atitudes, dentre outros, o que se considera fundamental para desenvolver a socialização adequada e alcançar o que se tem como objetivo.

No caso da Educação Física existe o compromisso de se trabalhar com competências e habilidades significativas. O desenvolvimento infantil é resultante de fatores desenvolvidos em conjunto, em especial o sensório-motor, preparando as crianças para o mundo (PÉREZ GALLARDO, 1997).

Ou seja: “os profissionais que ali se encontram precisam entender que o afastamento dos pais, talvez provoque um choque nessas crianças, podendo levar a um comportamento descontrolado, com crises de choro, berros e outros” (BARBOSA, 2006, p. 14).

Para que o componente curricular de

Educação Física contribua de forma significativa para desenvolver as crianças da Educação Infantil deve-se considerar a criança como ser integral, proporcionando desde cedo diferentes experiências e estimulando-as da maneira mais saudável possível.

Desta forma, as contribuições da Educação Física no ambiente escolar compreendem:

É necessário que contribua com a pluralidade cultural, permitindo que os alunos desfrutem das diversidades de seu país e mundo; solucionem problemas de ordem corporal, em diferentes contextos; conheçam a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal, conquistem seu direito de cidadania ao reivindicarem espaços e projetos adequados para atividades corporais de lazer; bem como, reconheçam as condições apropriadas de trabalho, que não prejudiquem sua saúde (TOLEDO, 1999, p. 59).

Por esse motivo, é importante participar do docente de Educação Física para desenvolver habilidades junto as crianças da Educação Infantil. O desempenho efetivo é essencial não só no início, mas ao longo de toda a Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a pesquisa realizada, a Educação Física deve estar presente desde a Educação Infantil, uma vez que as habilidades cognitivas e sensório-motoras são de suma importância para o desenvolvimento infantil.

Embora a disciplina esteja presente na LDBEN e todos saibam da sua importância, muitas vezes sua aplicação nem sempre acontece de forma satisfatória. Isso reflete na desvalorização que vem ocorrendo a tempos com relação a disciplina em âmbito educacional, além do desconhecimento sobre suas reais contribuições para a formação dos cidadãos.

Desenvolver os movimentos básicos é importante para aplicar a pedagogia do movimento. Os movimentos devem ser vivenciados e explorados com base na apropriação motora vivenciando o lúdico, os jogos simbólicos, que são importantes nesta etapa.

É preciso na Educação Infantil incluir atividades de Educação Física para ofertar às crianças um repertório motor enriquecedor, em especial, atualmente onde muitas crianças sofrem com a falta de espaço e tempo para brincar, em especial, fora da escola.

A motricidade, neste caso, permite a construção de um trabalho pedagógico direcionado para o que realmente se espera do desenvolvimento infantil. A ludicidade, envolve entre outras questões, o desenvolvimento de aspectos psicomotores que ocorrem simplesmente pelo ato de brincar. Já a motricidade, necessita de técnicas que facilitam a expressão corporal, o que contribui entre outras questões para a noção de espacialidade.

Ou seja, não se trata apenas de trabalhar os movimentos e a expressão corporal de forma aleatória; mas, selecionar conteúdos de forma a aplicá-los a partir de métodos adequados. A parceria do profissional de Educação Física com os professores responsáveis pela Educação Infantil e pelos anos iniciais do Ensino Fundamental I é fundamental, havendo a necessidade de maior contato com as crianças, apoiando todo o processo.

Nesse movimento, a criança adquire e desenvolve diferentes movimentos corporais com as próprias interações entre as crianças e adultos, incluindo entre outras situações, a autonomia das crianças, dando-lhes oportunidade para vivenciar e aprender os movimentos corporais a partir de diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

ALMADA, D. Arte: esta brincadeira é coisa séria. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, n.32, 1999.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BARBOSA, E. **A Educação Física na Educação Infantil: Um Estudo no Município de Sumaré S.P.** Monografia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCAMP, Campinas, 2006.

BARRETO, D. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 2ªed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

BERGE, Y. **Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Volume 3, Brasília: MEC/SEC, 1998.

COLL, C. et al. **Os Conteúdos na Reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2000.

KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOBAL, M. C.; BARBOSA, E.; SANTOS, J. S. G. Educação Física na Educação Infantil: visão dos professores, da direção e dos pais. In: **V Congresso Internacional de educação Física e Motricidade Humana e XI Simpósio Paulista**. Universidade Estadual Paulista – Rio Claro, abril, 2007.

KOLYNIK FILHO, C. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. In: **São Paulo**, Vol. 18, n.17, 2010. p. 53-66. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a05.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

LE BOULCH, J. **O corpo na escola no século XXI: Práticas corporais**. São Paulo: Phorte, 2008.

MATTOS, M.G. de; NEIRA, M.G. O papel do movimento na Educação Infantil. IN NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (Org.) **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

PÉREZ GALLARDO, J.S. **Discussões Preliminares sobre os Objetivos de Formação Humana e de Capacitação para a Educação Física Escolar, do Berçário até a 4ª série do Ensino Fundamental**. (Tese de Livre Docência) Campinas, Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2002.

OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAYÃO, D.T. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

STEUCK, C.D. **Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008.

TOLEDO, E. **Proposta de conteúdos para a ginástica escolar: um paralelo com a teoria de Coll**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1999.

VILLAÇA, N.; GÓES, F. **Em Nome do Corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.





A IMPORTÂNCIA DA COORDENAÇÃO E DA SUPERVISÃO ESCOLAR

JÉSSICA MIDORI NINOMIYA RIBEIRO¹

RESUMO

Atualmente, estão em discussão temas relacionados à Gestão Democrática dentro do princípio da Gestão Escolar, assim como os papéis dos coordenadores pedagógicos e supervisores escolares, com foco na melhoria da qualidade de ensino e no exercício da cidadania. Este trabalho tem como objetivo discutir as contribuições dos coordenadores pedagógicos e supervisores escolares para o ensino, além da implementação da Gestão Democrática nas escolas públicas. A metodologia adotada foi qualitativa, baseada em observações do cotidiano escolar, bem como em análises de artigos, teses, monografias, dissertações e outros documentos relacionados ao tema. Os resultados demonstram que o envolvimento desses profissionais na Gestão Escolar é fundamental para garantir que a escola cumpra sua função social de desenvolver cidadãos críticos e fomentar a busca pelo conhecimento.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Gestão Escolar; Formação; Qualidade Educacional.

INTRODUÇÃO

A Gestão Escolar abrange liderança, planejamento, organização, orientação, mediação e outros processos relacionados à promoção da aprendizagem e à formação dos alunos. Esse tema envolve funções e processos desempenhados por coordenadores, diretores, supervisores e assistentes, entre outros profissionais da Educação. O presente artigo se foca na discussão sobre a implicação dos papéis do coordenador pedagógico e do supervisor escolar nos processos de Gestão Democrática dentro da escola.

A relevância do tema está no fato de que esses profissionais são responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, promovendo uma cultura escolar proativa e empreendedora por meio da autonomia, da resolução de problemas e do encaminhamento adequado das questões

existentes, utilizando-as como oportunidades para o desenvolvimento e a aprendizagem em geral.

Os desafios nessa área são muitas vezes gerais e complexos, exigindo uma visão mais abrangente e articuladora, característica dessas funções específicas. Esses profissionais desempenham um papel crucial na escola, pois são articuladores, promotores e incentivadores de ações que fomentam a discussão e a reflexão no espaço coletivo.

Os objetivos desta pesquisa são discutir as contribuições do coordenador pedagógico e do supervisor escolar para o ensino. A metodologia utilizada foi qualitativa, baseada em observações do cotidiano escolar, bem como na análise de artigos, teses, monografias, dissertações e outros documentos relacionados ao tema.

¹ Licenciada em Pedagogia Plena pela Faculdade Sumaré. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Os resultados mostraram que o envolvimento desses profissionais na Gestão Escolar é vital para garantir que a escola cumpra sua função social e promova a construção do conhecimento. Além disso, eles devem possuir formação adequada e dialética, demonstrando a capacidade de interagir com os demais profissionais da escola, promovendo uma educação de qualidade que combine conhecimento e afetividade.

ATRIBUIÇÕES DO CARGO DE COORDENADOR E SUPERVISOR

Costuma-se dizer que as funções do coordenador pedagógico estão atreladas à formação continuada dos professores:

[...] deve ter em conta que as expectativas direcionadas a ele e a sua função estão fundadas em solo nutrido também pelo inconsciente. Isso quer dizer que, em parte, as expectativas, independente de serem positivas ou negativas, são expressão de fantasias, desejos e hostilidades secretos dos sujeitos, projetados nessa figura externa. Em virtude disso, tendem a não se concretizar. Ao assumir a tarefa de coordenação ou equivalente, o profissional deve estar preparado para não sucumbir à idealização e à rejeição iniciais, ou mesmo no transcorrer do trabalho na instituição (ARCHANGELO, 2003, p. 141).

Realmente, a função do coordenador pedagógico é crucial, atuando como formador entre os professores e realizando um atendimento que abrange a gestão, os docentes e os estudantes. O coordenador deve auxiliar os professores em seu contexto pedagógico, atender pais, responsáveis e alunos, orientar no planejamento, substituir professores ausentes, entre outras funções. Infelizmente, devido às muitas atribuições do cargo, muitas vezes não sobra tempo para implementar um plano de ação voltado para a formação continuada dos professores (LIMA, 2007).

Portanto, é necessário que o coordenador estabeleça momentos que possibilitem aos professores refletirem sobre suas práticas e discutirem problemáticas de ensino, como ocorre na Rede Estadual de Ensino

do Estado de São Paulo, com a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), e na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, com a Jornada Integral Especial de Formação (JEIF).

No entanto, as inúmeras atribuições do cargo fazem com que o planejamento e a formação continuada acabem ficando em segundo plano, transferindo a responsabilidade para as Secretarias de Educação, dependendo da rede de ensino (ORSOLON, 2002).

Assim, o coordenador pedagógico deve utilizar dinâmicas e atividades que incentivem a participação dos professores em reuniões, planejamentos, conselhos de classe e outros momentos de discussão, tornando o ambiente mais harmônico e equitativo para o grupo. É necessário redefinir o perfil desse profissional, afastando-se da ideia de que o coordenador é obrigado a fazer tudo, evidenciando as funções que realmente lhe competem, superando práticas hierárquicas ainda presentes em muitas escolas.

Discutir sobre as práticas e superar possíveis problemas, valorizando o processo de ensino, são as principais atribuições do coordenador pedagógico. Já as atribuições do supervisor escolar, embora diferentes, complementam as do coordenador pedagógico. Supervisionar envolve dirigir ou orientar em um plano superior, tendo uma visão mais abrangente das ações promovidas no contexto educacional (FERREIRA, 1993).

O supervisor deve conduzir processos, ouvir todos os membros da comunidade escolar, discutir e orientar professores e outros profissionais da educação. De acordo com o PL nº 4.106/2012, entre as funções do supervisor escolar estão: acompanhar e supervisionar o cumprimento dos duzentos dias letivos; orientar os professores no planejamento e desenvolvimento das atividades e do currículo; coordenar atividades para atualização e capacitação dos profissionais da educação; acompanhar o processo de sondagem das habilidades dos alunos; acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico

e do trabalho dos professores, auxiliando-os em situações adversas; participar de análises qualitativas e quantitativas do rendimento escolar, preocupando-se com índices de evasão e repetência, entre outras atribuições (BRASIL, 2012).

Libâneo (2002, p. 35) discute que o supervisor escolar deve ser “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”. Ele é o profissional que realiza a ligação entre os professores, a direção escolar e outros profissionais envolvidos na aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento individual, político, econômico e ético dentro da escola. Portanto, as atribuições do cargo são muitas e devem ser pautadas em ações motivadoras, estimulando que cada profissional execute suas tarefas colaborando com os demais, valorizando a objetividade, a ética e o diálogo sempre.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

No final da década de 1980, o Brasil passou por uma transição política significativa. Com o fim da ditadura militar iniciada em 1964, os cidadãos brasileiros recuperaram sua liberdade de expressão (GERMANO, 2000). Esse novo cenário político foi baseado na participação da sociedade, tanto na escolha de seus representantes quanto nas decisões políticas, retornando a democracia ao país.

Na educação, a necessidade de acabar com a cultura de indicações políticas para cargos de confiança levou à criação da Gestão Democrática. Esse modelo visava evitar a centralização de recursos e a interferência direta do governo executivo e das Secretarias de Educação (SILVA, 2016).

A Gestão Democrática foi formalmente institucionalizada no Brasil pela Constituição de 1988. O artigo 206, inciso VI, introduziu uma nova abordagem para a administração das escolas públicas. No entanto, foi apenas no início da década de 1990 que a discussão sobre a Gestão Democrática se intensificou nas escolas. Congressos, fóruns, seminários e outras ações foram realizados para esclarecer e implementar o novo modelo de gestão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96) regulamentou a Gestão Democrática como um princípio a ser seguido por todas as escolas públicas. O artigo 3º da LDBEN estabelece que: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996).

As escolas tiveram que adotar o modelo de Gestão Democrática como uma ferramenta administrativa, adaptando-o às especificidades de cada unidade de ensino. A Gestão Escolar refere-se às atividades administrativas, financeiras, tecnológicas, sociais e pedagógicas que as escolas devem executar, conforme as normativas e legislação vigente, além das ações e relações com a comunidade local (SILVA, 2018).

Uma visão diferenciada sobre o ensino e a gestão das escolas públicas é essencial. Algumas escolas permitem que a comunidade seja ativa e participativa, enquanto outras não, o que pode gerar conflitos internos.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) foi criado com a meta de implementar a Gestão Democrática, incentivando os sistemas de ensino a regulamentarem essa nova gestão e assegurarem a participação da comunidade, promovendo autonomia administrativa e pedagógica.

Para viabilizar essa participação, foi criado o Conselho Escolar, um órgão colegiado representado por diversos segmentos da comunidade, destinado a implementar de forma definitiva as prerrogativas da Gestão Democrática (SILVA, 2016).

A Gestão Democrática e a formação de gestores têm sido prioridades para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois a qualidade da Educação Básica está diretamente relacionada a isso. Nesse modelo de gestão, as diretrizes de uma escola são debatidas e decididas pelo grupo todo. O papel da Gestão Escolar é assistir o grupo, promovendo autonomia, participação, transparência, responsabilidade e ética.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a LDBEN e o Projeto Político Pedagógico das escolas, as relações devem gerar integração, cooperação e participação. Assim, as propostas devem ser construídas e reconstruídas por todos os envolvidos no processo.

Para Barros (2009), a gestão democrática deve enfatizar que a administração escolar precisa reunir esforços com a comunidade, para que o Plano Político Pedagógico seja elaborado de forma coletiva, valorizando a voz de todos e preocupando-se com a qualidade da educação, fortalecendo o Conselho de Escola.

Portanto, a Gestão Democrática nas escolas busca promover uma administração participativa e colaborativa, onde a comunidade escolar desempenha um papel ativo na tomada de decisões e na melhoria contínua da qualidade do ensino:

A possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões, a ela referente, sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo desse modo para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões (DOURADO et al, 2006, p.5).

Uma gestão democrática que visa articulação, forma e conteúdo deve compreender os interesses da sociedade e estar relacionada ao objeto a ser administrado. Em outras palavras:

a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos

(educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO, 1996, p.151).

As práticas de gestão democrática influenciam diretamente as relações existentes nas escolas. A maneira como as rotinas são organizadas promove práticas educativas que transcendem a sala de aula, abrangendo todos os espaços da unidade escolar. Outro aspecto crucial é a responsabilidade coletiva pela organização da gestão e pela qualidade do ensino, de maneira democrática (LIBÂNEO, 2002).

No entanto, conforme aponta Mendonça (2001), diversos fatores dificultam a implementação desse processo, tais como a interferência política na área educacional, o funcionamento ineficiente do sistema como um todo, processos administrativos excessivamente burocráticos e o autoritarismo por parte da própria gestão e administração da escola.

Além disso, é fundamental que a comunidade compreenda o processo de democratização para que ele possa ser efetivamente aplicado. A participação da comunidade permite um aprofundamento no grau de organização, contribuindo para a democratização das relações de poder dentro da escola.

Como afirma Gadotti (2004, p. 16): "Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida."

Paulo Freire também discute o processo de Gestão Democrática:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas

pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1995, p. 91).

Por fim, é essencial que a comunidade compreenda esse processo para que ele possa ser realmente implementado. A participação da comunidade permite um aprofundamento na organização, contribuindo para a democratização das relações de poder dentro da escola e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino.

METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico documental sobre a Gestão Democrática e os papéis do coordenador pedagógico e do supervisor escolar. A discussão foi desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica, trazendo contribuições de diversos autores.

Utilizou-se uma metodologia qualitativa, que é conclusiva, pois visa quantificar um dado questionamento ou problema. Como aporte teórico, baseamo-nos nas ideias de Ferreira (2003), Gadotti (2004), Lima (2007), Silva (2018), entre outros estudiosos que discutem as funções de coordenador e supervisor dentro da Gestão Escolar.

Para isso, foram analisados artigos, monografias, dissertações, livros e legislação pertinente, trazendo reflexões que contribuem para uma melhor compreensão do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na presente pesquisa, considera-se que, dentro da Gestão Democrática, deve ficar claro que a administração escolar precisa reunir esforços de toda a comunidade para que, entre outras ações, a discussão sobre as formas e os objetivos de ensino seja resultado de uma construção coletiva, preocupando-se com a qualidade da educação e com o fortalecimento do Conselho Escolar.

Infelizmente, um problema que envolve a Gestão Democrática está relacionado às Políticas Públicas educacionais, que mudam suas

concepções e perspectivas de acordo com o tempo de gestão dos governantes, como governadores e prefeitos. Os princípios que regem o partido político escolhido durante a eleição provocam uma descontinuidade nas diretrizes educacionais da rede em questão. Isso porque o governo tem o poder de controlar diferentes situações, como a Gestão Escolar, a ausência de professores, problemas estruturais e sistemas de dados, implicando no controle das escolas públicas.

Outro problema é a formação dos membros do Conselho de Escola. Apesar de contar com a comunidade, muitas vezes a participação dos pais é limitada, pois muitos deles não participam de ações abertas para a comunidade, como datas comemorativas e outros eventos. Isso os afasta da escola e faz com que não percebam a importância de sua presença e participação em eventos como o Conselho Escolar.

Além disso, a aplicação da Gestão Democrática depende dos profissionais envolvidos na gestão da escola. Embora seja importante, nem sempre isso acontece. Tanto o coordenador pedagógico quanto o supervisor escolar têm algo em comum: garantir que a escola cumpra sua função social e construa conhecimentos.

As funções do coordenador pedagógico e do supervisor escolar devem melhorar o ambiente escolar como um todo. Refletir sobre a própria prática, sobre os docentes, superar possíveis problemas e valorizar e avaliar o processo de ensino são atribuições fundamentais para o sucesso nessa carreira.

Atualmente, exige-se desses profissionais a formação de um novo perfil, mais condizente com a concepção de coordenador pedagógico prevista em legislação. É necessário evidenciar que, infelizmente, ainda existem práticas que vão além de suas obrigações devido a algumas ações centralizadoras e hierárquicas presentes em muitas escolas.

No caso do supervisor escolar, a profissão demanda uma visão mais abrangente e articuladora, devendo exercer um papel extremamente importante na escola, visto que este é um articulador, coordenador e estimulador de ações, promovendo discussões e reflexões dentro do espaço coletivo.

Assim, Libâneo (2002, p. 35) complementa que o cargo de supervisor escolar deve ser: “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Gestão Escolar tem por função realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação e outros processos necessários para promover a aprendizagem e a formação integral dos educandos. As estratégias voltadas para a implementação de uma gestão democrática e participativa são ferramentas essenciais para a resolução de problemas e para alcançar uma educação de qualidade.

Entre as preocupações da gestão democrática, estão a formação do conselho escolar, a reorganização dos grêmios estudantis, a reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos e a participação de representantes na escolha dos conselheiros de escola, entre outras atribuições.

Para que uma gestão pública seja realmente democrática e participativa, é necessário enfrentar e superar desafios, como as mudanças nas políticas educacionais a cada eleição. Essas mudanças influenciam diretamente na gestão e nos recursos disponíveis para as escolas, levando em consideração os princípios do partido político eleito e provocando alterações significativas nas diretrizes educacionais, especialmente nas escolas públicas.

No caso das funções de coordenador pedagógico e supervisor escolar, a gestão de pessoas é o coração do trabalho dentro da gestão escolar. A Gestão Escolar refere-se às atividades administrativas, financeiras,

tecnológicas, sociais e pedagógicas relacionadas ao expediente das escolas, conforme as normativas e a legislação vigente, além das ações e relações estabelecidas com a comunidade do entorno (SILVA, 2018).

Uma situação que precisa ser revista é a função do coordenador pedagógico, que muitas vezes acumula várias funções. De acordo com as Políticas Públicas que norteiam essa função, o coordenador deveria ser um dos principais pilares da gestão escolar para que a gestão democrática possa ocorrer efetivamente. Ele atua como intermediário entre os cargos de gestão superiores, os estudantes, os pais e/ou responsáveis e a comunidade.

Portanto, é crucial que todos na escola falem a mesma língua e se fortaleçam mutuamente para que a comunidade possa realmente participar das decisões presentes e recorrentes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ARCHANGELO, A. O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.
- BARROS, L.A.M. **Gestão Democrática Escolar**. 2009. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/3513/1/LD_EJA_I_2013_15.pdf. Acesso em: 19 mai. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília – MEC, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172>. Acesso em: 18 mai. 2024.
- BRASIL. **Projeto de Lei 4.106, de 2012**. Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=549345#:~:text=PL%204106%2F2012%20nteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Regulamenta%20o%20exerc%C3%ADcio%20da%20profiss%C3%A3o, Educacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Regulamenta%C3%A7%C3%A3o%2C%20profiss%C3%A3o%2C%20supervisor%20educac>ional. Acesso em: 18 mai. 2024.
- DOURADO, L. F.; MOARES, K. N. de; OLIVEIRA, J. F. **Conselho Escolar e Autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola**. Belo Horizonte: UFG, 2006, p. 1-6.
- FERREIRA, N.C. (org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho D’água. 6. ed., 1995.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

GERMANO, J.W. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, P.G.; SANTOS, S.M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et educare: Revista de Educação*, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: site. Acesso em: 17 jun. 2020.

ORSOLON, L.A.M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalhode; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2002.

PARO, V.H. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SILVA, M.A. Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan./mar. 2018.

SILVA, R.M. Processo histórico e político da gestão democrática escolar no Brasil. *Revista de Educação, Ciências e Matemática* v.6 n.2 mai/ago 2016.



Vilma Maria da Silva

A FADA SORRIDENTE



Ilustrações: Patrícia de Brito





A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O DESEMPENHO EM MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

LETÍCIA ZUZA DE LIMA CABRAL¹

RESUMO

Este artigo reflexivo aborda a crescente preocupação com o desempenho em avaliações externas de matemática, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), especialmente em São Paulo. As avaliações em foco neste artigo são a Provinha São Paulo e a Prova São Paulo, cujos dados contribuem para a composição do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP), fornecendo informações relevantes para o processo de planejamento visando à recuperação das aprendizagens. Em conclusão, a presença das avaliações externas nas políticas educacionais brasileiras é um fenômeno complexo que suscita reflexões e tensões em diversos níveis. Compreender suas bases conceituais, metodológicas e suas implicações é essencial para o aprimoramento contínuo da qualidade da educação no país, e o município de São Paulo representado pela Secretaria Municipal de Educação, conta com um Núcleo Técnico de Avaliação para pensar, elaborar e analisar os resultados dos instrumentais que compõem as avaliações institucionais que verificam o desempenho dos estudantes da Rede Municipal de Ensino.

Palavras-chave: Avaliações; Desempenho em Rede; Recuperação de Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

A implementação de dispositivos avaliativos eficazes nas séries iniciais tem sido objeto de estudo e reformulação ao longo dos anos pela Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

A constatação de um rendimento abaixo da média evidencia uma deficiência estrutural no ensino dessa disciplina, enfatizando a necessidade de superar desafios para aprimorar a qualidade da educação matemática no país. Uma das principais causas desse baixo desempenho reside na ausência de uma base sólida nos conceitos fundamentais da matemática desde os primeiros anos escolares,

devido a lacunas no ensino de aritmética básica, geometria e álgebra. Essa carência dificulta a compreensão de conceitos avançados e sua aplicação em contextos reais. Além disso, a abordagem tradicional de ensino, que se concentra na memorização de fórmulas em detrimento da promoção de uma compreensão significativa dos conceitos, contribui para uma aprendizagem superficial e a falta de habilidades de resolução de problemas. A avaliação educacional, conforme proposto por Castillo Arredondo, é um processo contínuo que visa coletar, analisar e interpretar informações sobre o processo de ensino-aprendizagem para tomar decisões que o aprimorem. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

¹ Graduada em História pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES e em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

desenvolve esforços articulados pela Divisão de Avaliação, que tem como objetivo planejar, coordenar e implementar ações centradas na avaliação educacional e para aprendizagens. O Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista (IDEP) é uma ferramenta empregada para avaliar o desempenho das escolas de Ensino Fundamental e dos estudantes da Rede Municipal de Ensino na cidade de São Paulo. Esse índice é calculado com base nos resultados das avaliações da Provinha e Prova São Paulo, juntamente com as taxas de aprovação, e tem como meta estabelecer critérios de progresso adaptados à realidade de cada grupo. As avaliações Provinha e Prova São Paulo abarcam competências em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais e são embasadas nas Matrizes de Referência da Avaliação do Rendimento Escolar da Rede Municipal de Ensino. Esses instrumentos visam reformular a proposta pedagógica, integrar os resultados ao planejamento escolar e orientar intervenções para alunos que necessitam de reforço na aprendizagem. Tais avaliações são complementadas por questionários direcionados a alunos, professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e supervisores, com o intuito de identificar fatores associados ao desempenho dos alunos.

O desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros, especialmente aqueles residentes em São Paulo, nas avaliações externas de matemática, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), tem suscitado preocupação e reflexão entre os profissionais da educação, pesquisadores e gestores educacionais. A constante queda nos resultados em vários anos consecutivos indica uma lacuna estrutural no processo de ensino dessa disciplina, evidenciando uma série de desafios a serem enfrentados para aprimorar a qualidade do ensino matemático, não apenas em São Paulo, mas em todo o território nacional.

Uma das principais causas subjacentes ao baixo desempenho dos estudantes brasileiros em matemática reside na ausência de uma base

sólida nos conceitos fundamentais da disciplina. Muitos alunos enfrentam dificuldades já nos estágios iniciais de sua educação, devido a deficiências no ensino de aritmética básica, geometria e álgebra. Essas deficiências iniciais têm o potencial de se acumular ao longo do tempo, tornando mais desafiador para os alunos assimilar conceitos mais avançados e aplicá-los em diversas situações da vida cotidiana e em contextos 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 detrimento do estímulo à compreensão aprofundada e significativa dos conceitos matemáticos. Isso conduz diretamente a uma aprendizagem superficial e à falta de habilidades para resolver problemas, um aspecto crucial para o sucesso dos estudantes em avaliações externas de natureza diagnóstica, como o PISA.

Conforme observado por Castillo (2009), a avaliação é um processo contínuo e sistemático que envolve a coleta, análise e interpretação de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, com o propósito de embasar decisões voltadas para a sua melhoria. Nesse sentido, os esforços da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no âmbito municipal, são coordenados pela Divisão de Avaliação, inserida no Núcleo Técnico de Avaliação, responsável pela elaboração e análise das avaliações institucionais, conhecidas comumente pela comunidade escolar como "avaliações externas".

AVALIAR PARA ATRIBUIR VALOR X DESEMPENHO: REFLETINDO SOBRE OS CONCEITOS

A palavra "avaliação" deriva do latim "avaliationem", que por sua vez tem sua origem no verbo "avalere", que significa "dar valor". A partir dessa raiz, o termo foi gradualmente incorporado às línguas românicas, evoluindo para "avaliacione" em italiano, "évaluation" em francês e "avaliação" em português. Em seu sentido original, "avaliação" refere-se ao ato de atribuir valor, estimar, calcular ou julgar o mérito

ou o valor de algo. No contexto educacional e administrativo, o termo adquiriu uma conotação específica, referindo-se ao processo sistemático de coletar, analisar e interpretar informações para fazer julgamentos sobre o desempenho, a qualidade ou o valor de um sistema, programa, instituição ou indivíduo.

A partir da década de 90, uma presença cada vez mais proeminente das avaliações externas tem sido observada nas políticas educacionais brasileiras, visando à melhoria da qualidade da educação. Este fenômeno tem reverberado na literatura acadêmica da área da avaliação educacional, destacando-se em uma variedade de trabalhos. As avaliações externas são caracterizadas pelo uso de testes padronizados, destinados a verificar as proficiências dos estudantes em áreas específicas do conhecimento. Além disso, elas têm como objetivo central superar o fracasso e promover a equidade educacional, diagnosticando problemas nos sistemas ou nas escolas e contribuindo para o desenvolvimento de diretrizes, projetos e ações em âmbito nacional, afetando especialmente as políticas de currículo e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes.

A expressão "avaliação externa" abarca características gerais de qualquer avaliação educacional, consistindo em um processo de coleta e análise de informações que, por meio de instrumentos e procedimentos adequados, permite a emissão de um julgamento de valor baseado em critérios e referências estabelecidos, usualmente, essa avaliação é conduzida por um avaliador externo à escola, marcando sua dimensão política e sendo uma perspectiva importante para o desenvolvimento de pesquisa qualitativa de dados.

As avaliações externas têm suscitado uma série de controvérsias e tensões em relação às suas bases conceituais, metodológicas e, principalmente, ao uso de seus resultados e suas conseqüências para as redes de ensino. Além disso, enfrentam discussões conceituais sobre definições existentes e suas dimensões. Para

elucidar esses aspectos, é necessário um exame inicial do conceito de avaliação e dos aspectos teóricos envolvidos em suas diferentes dimensões, assim como das implicações, potencialidades e limitações no uso das avaliações externas como instrumento de gestão pública.

A discussão sobre avaliação educacional está cada vez mais presente tanto na produção acadêmica quanto em artigos de jornais e revistas de grande circulação, contribuindo para a divulgação de aspectos técnicos e metodológicos das avaliações externas em larga escala. Gestores públicos, educadores, pais, estudantes e a sociedade em geral estão mais engajados nessas discussões, compreendendo melhor as repercussões derivadas da avaliação e do ser avaliado.

A origem etimológica da palavra "avaliação", derivada do latim "valere", que significa atribuir valor, revela a diversidade de referenciais adotados na concepção do termo, variando de acordo com os critérios estabelecidos e os contextos específicos. A avaliação educacional tem sido alvo de intensos debates em torno de sua conceituação e utilização, refletindo as diversas conjunturas históricas e filosóficas que permeiam a educação. Diferentes compreensões surgem acerca de suas funções, finalidades, estruturas, divulgação, desdobramentos e, principalmente, do uso dos resultados das avaliações. O desenvolvimento dessas avaliações é influenciado por uma série de circunstâncias, como quem avalia, o que avalia, por que avalia, para quem avalia, como avalia, a metodologia e o momento do processo avaliativo.

A investigação da etimologia da palavra "desempenho" revela uma intrincada jornada linguística enraizada em raízes latinas. Originando-se do termo latino "dis-" (fora de) e "plicare" (dobrar), "desempenho" inicialmente denotava a remoção de algo que estava dobrado ou confinado. Este sentido primordial evoluiu gradualmente ao longo dos séculos, adquirindo conotações variadas, desde a liberação de

recursos até a execução eficaz de uma tarefa. No contexto contemporâneo, o termo abarca uma gama diversificada de significados, abrangendo desde o desempenho humano em atividades físicas até a eficácia de sistemas e processos organizacionais.

A evolução semântica do termo "desempenho" também reflete mudanças sociais, econômicas e tecnológicas ao longo da história. À medida que as sociedades progrediam e as demandas por produtividade e eficiência se intensificavam, a concepção de desempenho passou por uma refinada reconceitualização. Hoje, o termo é comumente empregado em diversos domínios acadêmicos e profissionais, desde a avaliação do rendimento escolar até a análise do desempenho de mercado em contextos econômicos. Sua adaptabilidade linguística e sua aplicação multifacetada evidenciam a sua relevância contínua em discursos contemporâneos.

Além disso, o estudo da etimologia de "desempenho" destaca a interconexão entre a linguagem e a experiência humana, elucidando como as palavras refletem e moldam percepções e práticas sociais. Ao compreender as raízes históricas e os significados em constante mutação desse termo, os estudiosos podem desvelar percepções profundas sobre a natureza da realização humana e sua manifestação em diferentes contextos culturais e temporais. Assim, a análise etimológica de "desempenho" não apenas enriquece nossa compreensão lexical, mas também nos convida a explorar a complexidade e a dinâmica da condição humana através da lente da linguagem.

COMO A REDE MUNICIPAL DE ENSINO AVALIA O DESEMPENHO DE SEUS ESTUDANTES?

O QUÊ É A DIVISÃO DE AVALIAÇÃO DA SME/SP?

A Divisão de Avaliação (DA) desempenha um papel fundamental ao planejar, coordenar e implementar ações direcionadas à avaliação educacional e à avaliação para aprendizagens, desenvolvendo critérios, metodologias,

indicadores e instrumentos relacionados aos processos de avaliação. Além disso, ela assume a responsabilidade de facilitar a formação continuada para aprimorar as práticas pedagógicas dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (que incluem servidores concursados ou contratados, todos em atividade devem participar das formações oferecidas).

Adicionalmente, essa divisão desempenha um papel crucial ao fornecer informações às diversas áreas da Coordenadoria Pedagógica – COPED, subsidiando as políticas de gestão pedagógica, currículo e formação por meio da integração entre os resultados obtidos e o planejamento escolar. Seu corpo técnico é encarregado de realizar ações de acompanhamento sistemático e disseminar os resultados dos processos de avaliação, tanto internos quanto externos, da Rede Municipal de Ensino, incluindo dados relativos a indicadores educacionais em âmbito municipal, estadual, nacional e internacional (como, por exemplo, o PISA).

O IDEP:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP) representa uma ferramenta designada para avaliar o desempenho tanto das instituições de Ensino Fundamental quanto dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino (RME) na cidade de São Paulo. Concebido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o IDEP baseia-se nos resultados obtidos nas avaliações da Provinha e Prova São Paulo, além das taxas de aprovação e evasão escolar.

Embora o IDEP compartilhe similaridades com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em escala nacional, distingue-se ao não recorrer às proficiências fornecidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em vez disso, utiliza os dados provenientes da Prova São Paulo, uma avaliação de cunho municipal, complementados por informações territoriais como o Nível Socioeconômico (Inse) e o Índice de Complexidade de Gestão (ICG) de

cada unidade, ambos fornecidos pelo INEP. O cálculo do IDEP leva em consideração diversos aspectos:

Nos anos iniciais, são avaliados os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais, com aferição da proficiência dos alunos do 3º e 5º ano, bem como a taxa de aprovação dos estudantes do 1º ao 5º ano. Já nos anos finais, os mesmos componentes curriculares são avaliados, com análise da proficiência dos alunos do 7º e 9º ano, e a taxa de aprovação dos estudantes do 6º ao 9º ano.

Metas foram estabelecidas para um período de cinco anos, fundamentadas nos grupos delineados pelo Índice de Nível Socioeconômico (Inse) e pelo Indicador de Complexidade de Gestão (ICG). Tal abordagem permite a estipulação de critérios de progresso adaptados à realidade de cada grupo. Decorrido esse período, as metas são revisadas, considerando os resultados das três últimas edições da Prova São Paulo, juntamente com os valores atualizados do Inse e do ICG, assegurando a adequação dos objetivos à realidade específica de cada instituição.

O intento não se restringe apenas ao avanço do IDEP ao longo do tempo, mas também à redução das disparidades nos resultados, visando minimizar as diferenças entre as escolas tanto dentro de cada grupo quanto entre os grupos estabelecidos.

PROVINHA E PROVA SÃO PAULO:

A Provinha e a Prova São Paulo são instrumentos empregados para a avaliação do desempenho dos alunos matriculados no Ensino Fundamental, abrangendo do 2º ao 9º ano. Estas avaliações são administradas de forma abrangente, envolvendo todos os estudantes dessas séries, e ocorrem anualmente no mês de novembro. Elas englobam habilidades em Língua Portuguesa (Leitura e Produção de Textos), Matemática e, a partir do 3º ano, Ciências Naturais, estando alinhadas com as Matrizes de Referência da Avaliação do Rendimento Escolar da Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo.

Os propósitos destas avaliações são delineados no Artigo 50 da Portaria Nº 2.639/17:

- I. Reestruturar a proposta pedagógica do Ensino Fundamental regular visando sua melhoria;
- II. Incorporar os resultados da avaliação no planejamento escolar, na capacitação docente e na definição de metas para o projeto pedagógico individual de cada instituição;
- III. Direcionar intervenções específicas para os alunos que demandam reforço no processo de aprendizagem.

A partir do 3º ano, os exames são acompanhados por questionários direcionados aos alunos (para identificar seus métodos de estudo), aos professores (explorando seu perfil cultural, socioeconômico e práticas pedagógicas), coordenadores pedagógicos (abordando aspectos da gestão pedagógica, ambiente escolar e perfil cultural e socioeconômico), diretores escolares e supervisores (relacionados aos processos de gestão, ambiente escolar e perfil cultural e socioeconômico). O tratamento destas informações permite caracterizar os grupos avaliados e identificar os fatores associados ao desempenho dos alunos.

AS MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

As questões contidas nas Avaliações Externas concebidas pela Divisão de Avaliação (DA) são delineadas a partir das Matrizes de Referência. Estas últimas são forjadas a partir dos documentos normativos municipais que regem as práticas educacionais da Rede Municipal de Ensino (RME), incluindo os Objetivos de Aprendizagem e de Desenvolvimento presentes no Currículo da Cidade em cada domínio de conhecimento. Sua função primordial é fundamentar de maneira teórica o procedimento avaliativo, fornecendo diretrizes para a concepção dos itens que comporão as avaliações. Além disso, as Matrizes de Referência desempenham um papel crucial ao orientar a criação das escalas de proficiência, as quais têm a responsabilidade de detalhar não

apenas os patamares de aprendizado nos quais um estudante ou grupo de estudantes se encontram. Adicionalmente, as Matrizes de Referência desempenham um papel crucial na mensuração das competências que cada estudante é capaz de evidenciar ou executar, fornecendo, assim, suporte ao processo de avaliação e à elaboração do planejamento pedagógico. A figura subsequente esclarece o sistema de codificação empregado na Matriz de Referência para Avaliação da disciplina de Matemática e a forma como o educador deve interpretá-lo:

Foi elaborado um sistema de códigos para identificar cada uma das habilidades que compõem a Matriz de Referência para Avaliação de Matemática. Analisemos o código MTF2G03, em que:

Código:	MTFXGXX
MT:	Área de Matemática
F:	Ensino Fundamental
X:	Ano
G:	Eixo de Geometria
XX:	Número da habilidade

A próxima figura traz exemplos de algumas habilidades necessárias, aqui utilizo para ilustração parte da matriz do 3º ano do Ciclo de Alfabetização:

GEOMETRIA		
MTF3G01	Identificar a localização OU a descrição/esboço do deslocamento de pessoas e/ou de objetos em representações bidimensionais (mapas, croquis etc.), com base em diferentes pontos de referência, utilizando informações sobre posição, direção e sentido.	Compreensão
MTF3G02	Reconhecer/nomear figuras geométricas planas (polígonos, circunferência ou círculo).	Compreensão
MTF3G03	Relacionar figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides retas, cilindros retos ou cones retos) e suas planificações.	Análise
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA		
MTF3E01	Classificar Ou Registrar os resultados possíveis de ocorrência de um evento aleatório, como: "acontecerá com certeza", "possivelmente acontecerá", "dificilmente acontecerá" ou "é impossível acontecer", em contexto de jogo, comparando suas chances de ocorrência.	Compreensão
MTF3E02	Ler/Identificar dados estatísticos expressos em tabelas (simples ou de dupla entrada).	Compreensão
MTF3E03	Comparar dados estatísticos expressos em tabelas (simples ou de dupla entrada).	Síntese
MTF3E04	Ler/Identificar dados estatísticos expressos em gráficos (barras simples ou agrupadas, colunas simples ou agrupadas, pictóricos, pontos ou de linhas).	Compreensão
MTF3E05	Comparar dados estatísticos expressos em gráficos (barras simples ou agrupadas, colunas simples ou agrupadas, pictóricos, pontos ou de linhas).	Síntese
GRANDEZAS E MEDIDAS		
MTF3M01	Determinar a data de início, a data de término ou a duração de um acontecimento entre duas datas.	Aplicação
MTF3M02	Determinar o horário de início, o horário de término ou a duração de um acontecimento.	Aplicação
MTF3M03	Identificar horas em relógios analógicos OU Associar horas em relógios analógicos e digitais.	Compreensão
MTF3M04	Identificar a medida do comprimento, da capacidade ou da massa de objetos, dada a imagem de um instrumento de medida.	Compreensão
MTF3M05	Estabelecer relação entre unidades de tempo (dia, semana, mês, bimestre, trimestre, semestre ou ano), utilizando ou não calendários.	Análise
MTF3M06	Resolver problemas que envolvem o sistema monetário brasileiro em situações de compra, venda ou troca.	Aplicação

Fonte: NTACOPED/SME

As Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar desempenham um papel crucial na instrumentalização dos professores das séries iniciais para a revisão de seu planejamento visando a recuperação das aprendizagens. Aqui estão algumas maneiras pelas quais elas facilitam esse processo:

1. **Orientação Curricular:** As Matrizes de Referência são construídas a partir dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento presentes no currículo de cada área de conhecimento. Isso significa que elas fornecem uma orientação clara sobre quais são os conteúdos essenciais que os alunos devem dominar em cada série. Portanto, os professores podem usar essas matrizes como um guia para identificar lacunas no aprendizado de seus alunos e planejar estratégias específicas para abordar essas deficiências.

2. **Identificação de Habilidades e Competências:** As Matrizes de Referência não se limitam apenas a listar os conteúdos a serem ensinados, mas também especificam as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver em cada área de conhecimento. Isso permite que os professores tenham uma compreensão clara do tipo de aprendizado que estão buscando promover em seus alunos. Ao revisar as matrizes, os professores podem identificar quais habilidades específicas os alunos estão tendo dificuldade e adaptar seu planejamento para fornecer apoio adicional onde for necessário.

3. **Avaliação Alinhada ao Ensino:** As Matrizes de Referência são utilizadas como base para a elaboração das avaliações escolares, garantindo que os itens avaliem adequadamente os conhecimentos e habilidades delineados nos objetivos de aprendizagem. Portanto, ao revisar as matrizes, os professores podem identificar quais áreas do currículo estão sendo mais desafiadoras para os alunos e ajustar seu planejamento de ensino para abordar essas áreas de forma mais eficaz.

4. **Planejamento de Intervenções:** Ao identificar as áreas em que os alunos estão tendo dificuldades com base nas Matrizes de Referência, os professores podem planejar

intervenções direcionadas para apoiar o aprendizado desses alunos. Isso pode incluir atividades de reforço, tutoria individualizada, revisão de conceitos ou qualquer outra estratégia que seja apropriada para atender às necessidades específicas dos alunos.

5. Monitoramento do Progresso: As Matrizes de Referência também podem servir como um ponto de referência para monitorar o progresso dos alunos ao longo do tempo. Os professores podem usar essas matrizes para acompanhar o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos e ajustar seu planejamento conforme necessário para garantir que todos os alunos estejam progredindo em direção aos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Em suma, as Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar fornecem aos professores das séries iniciais uma estrutura clara e abrangente para revisar seu planejamento e implementar estratégias eficazes de recuperação das aprendizagens, garantindo assim um apoio mais efetivo aos alunos que estão enfrentando dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela melhora do desempenho dos alunos em matemática nas séries iniciais constitui uma empreitada complexa e desafiadora para a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Ao longo do tempo, diversas estratégias foram implementadas para enfrentar as lacunas e insuficiências identificadas no ensino dessa disciplina, especialmente evidenciadas por meio de avaliações externas, como o PISA.

A falta de uma base sólida nos conceitos fundamentais da matemática desde os primeiros anos escolares, juntamente com a metodologia de ensino tradicional centrada na memorização, tem sido apontada como determinantes cruciais para o baixo desempenho dos estudantes.

Essas questões ressaltam a urgência de promover uma mudança significativa na abordagem do ensino da matemática, com foco em uma compreensão profunda dos conceitos e

no desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas.

Nesse cenário, a avaliação educacional desempenha uma função fundamental, fornecendo informações valiosas sobre o processo de ensino-aprendizagem e orientando as decisões para aprimorar a prática pedagógica. A atuação da Divisão de Avaliação da SME/SP tem sido crucial na articulação e implementação de ações centradas na avaliação educacional e na formação continuada dos profissionais da educação.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista (IDEP) emerge como uma ferramenta relevante para avaliar o desempenho das escolas e dos alunos da RME/SP, fornecendo dados importantes para o planejamento e a implementação de estratégias de recuperação das aprendizagens.

As avaliações da Provinha e Prova São Paulo, embasadas nas Matrizes de Referência da Avaliação do Rendimento Escolar, desempenham um papel crucial ao fornecer informações sobre o desempenho dos alunos e identificar fatores associados ao seu aprendizado. Ao orientar a revisão do planejamento pedagógico e a implementação de intervenções direcionadas, essas avaliações contribuem para o fortalecimento da prática pedagógica e para a promoção do sucesso acadêmico dos alunos.

No entanto, é fundamental reconhecer que a melhoria do desempenho em matemática nas séries iniciais requer um esforço coletivo e contínuo de todos os atores envolvidos no processo educacional, incluindo gestores, professores, alunos e famílias. Somente por meio de uma abordagem colaborativa e centrada no aluno será possível superar os desafios existentes e garantir uma educação matemática de qualidade para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Trad. Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: IbepeX; São Paulo: Unesp, 2009.
- WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso**. 72 Tradução: Sandra Maria Mallmann Da Rosa.



*Ulma Maria da Silva
Isac dos Santos Pereira*

*Ulma Maria da Silva
Isac dos Santos Pereira
(Organização)*

*Carla Lima Almeida de Couto • Cristiano Ferreira de Souza • Denise Mak
Elisabete Horvath Marques • Elma Barbosa da Silva Lima
Flávia Maria Córdova Bezerra Consolino • Isac dos Santos Pereira
Izete Irene dos Santos • Jairo Mara Crespillo • Jacqueline Gleiceira dos Santos
Josenilde dos Santos Gomes • Maria Aparecida Resalt Buzzi
Marta Pereira Galvão de Souza • Mohamed Barro
Patrícia Mayr da Silva Almeida • Patrícia Tuganelli Lara
Ricardo Celidino da Costa • Rosane Rodrigues da Silva
Tânia Maria Pereira • Thais Romagosa Bero*

*Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
(Prelo)*

*Retratos da escola atual:
a educação em movimento*



A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL E DAS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA PEREIRA DOS SANTOS MARTINS¹

RESUMO

Este artigo objetivou destacar a importância da literatura infantil e da contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento integral da criança, bem como para despertá-la para o interesse, o gosto e o prazer de ler. Para alcançar os objetivos almejados foi utilizada a pesquisa bibliográfica e os autores Adriana Maricato (2006), Celso Sisto (2005), Cláudia Capello et al. (2008), Fábio Henrique Nunes Medeiros e Taiza Mara Rauen Moraes (2007), Fátima Miguez (2003), Fanny Abramovich (2009), Graça Paulino e Rildo Cosson (2004), Laura Sandroni e Luiz Raul Machado (1987), Nelly Novaes Coelho (2000) e PCN: Língua Portuguesa (1997) e outros. Após as reflexões sobre o tema, percebe-se que a literatura e as práticas significativas de leitura através da contação de histórias devem fazer parte do cotidiano do indivíduo. E isto deve ocorrer desde muito cedo, para que as práticas leitoras sejam familiares à criança. A literatura, então, deve fazer parte da prática pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais e é necessário que o professor seja também um leitor para garantir êxito em seu trabalho.

Palavras-chave: Contação de histórias; Imaginação; Ludicidade; Práticas Leitoras.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretendeu pesquisar e analisar mais profundamente sobre a importância da literatura infantil e da narrativa de histórias na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para estimular na criança o hábito de leitura e para contribuir efetivamente para o seu desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo, tornando-o um cidadão reflexivo, crítico e consciente. Os objetivos específicos aqui almejados são de salientar a importância de valorizar o lúdico como meio de despertar o gosto pela leitura, a oralidade, a criatividade e o imaginário infantil; verificar o favorecimento da descoberta da veia

artística de cada um; confirmar a contribuição para a superação de bloqueios, medos, inibições e inseguranças através de comparações feitas com as histórias e seus personagens.

O uso do livro em sala de aula, atualmente, tem o objetivo de formar cidadãos críticos e reflexivos, que possam transformar a realidade em que vivem. A escola é privilegiada por ser o local onde podem ser lançadas as bases para a formação do indivíduo e onde se incentiva a leitura, pois, de maneira mais ampla, ela estimula o exercício da mente, a percepção da realidade, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus diferentes níveis e a dinamização do estudo e conhecimento

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho, UNINOVE. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

A literatura infantil para as crianças em fase de alfabetização, por exemplo, não significa apenas uma questão de decodificação, mas de aproximação de algo magnífico que muitas delas já conhecem e que pode lhes trazer experiências gratificantes e que fazem parte de sua vida.

A literatura infantil torna-se, então, imprescindível e os professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental devem trabalhar regularmente, até mesmo diariamente, com a literatura, pois ela é indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Nessa fase da vida os livros de literatura devem ser oferecidos a ela como se fossem fontes de sentimentos e emoções que favoreçam a intensificação do gosto pela leitura.

A literatura infantil é uma prática interdisciplinar que está relacionada com outros modos de expressão (o movimento, a imagem, a música) que formam a bagagem comunicativa da criança desde os primeiros anos.

De qualquer ângulo que se considere, a primeira infância desperta o interesse pela contação de histórias e estas podem se converter em guia para a formação da mente e do caráter que está por vir.

Devido a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social da criança e a partir das experiências que tive com minhas turmas de ensino fundamental decidi conhecer mais sobre o tema.

Para alcançar meus objetivos de pesquisa e análise sobre o tema, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica qualitativa e como referencial teórico recorri aos autores Fanny Abramovich (2009), Fátima Miguez (2003), Laura Sandroni e Luiz Raul Machado (1987), Celso Sisto (2005), Graça Paulino e Rildo Cosson (2004), Nelly Novaes Coelho (2000), PCN: Língua Portuguesa (1997), Adriana Maricato (Revista Criança do professor de educação infantil, 2006, n. 41), Claudia Capello et al. (2008), Fábio Henrique Nunes Medeiros, Taiza Mara Rauen Moraes (2007) e outros.

A LEITURA PRAZEROSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança que ainda não aprendeu a ler formalmente possui uma maneira própria de realizar suas leituras. Ela ainda não decodifica os sinais linguísticos, porém entende a história que é contada de acordo com sua faixa etária e seus interesses.

Abramovich (2009) fala assim sobre esse tipo de leitura: "Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução...O livro da criança que ainda não lê é a história contada." (ABRAMOVICH, 2009). Ouvir histórias, então, é uma forma de leitura.

Não existem fórmulas mágicas para envolver os alunos na leitura. O livro em si já nos dá muitas ideias. "Importante é explorar, discutir, clarear. Não cobrar. Fazer vibrar" (ABRAMOVICH, 2009, P. 148).

Alguns estudos mostram que crianças que participam regularmente de rodinhas de histórias desde a educação infantil desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência. Observa-se que elas apresentam comportamento do adulto, repetindo gestos, propondo brincadeiras com livros, ensaiando ser contadoras e leitoras de histórias.

Na escola, o contato das crianças com a história é mediado pela voz da professora, que lê, canta ou narra. Essa mediação implica proximidade física entre quem conta e quem ouve, além de uma interação num plano simbólico. Como defende Bejard (1994),

[...] a história da "leitura em voz alta é a história de um deslocamento. A ênfase, antes colocada no encontro com o texto, se desloca para o encontro entre as pessoas envolvidas na comunicação. O foco não reside mais na apropriação do texto; ele passa a se situar na singularidade de uma comunicação espacial entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra que, ao escutá-lo, a enxerga (BEJARD apud Brandão, Ana Carolina P.; Rosa, Ester C. de Souza, 2011, p. 36).

A relação que se dá entre a professora e a criança durante a rodinha de histórias é, portanto, mediada pela linguagem. Estando as crianças numa etapa de vida cuja principal “tarefa evolutiva” é a emergência da função simbólica, a professora que lê ou conta histórias na educação infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando seu repertório de experiências e sua competência sociocomunicativa.

Essa participação em rodinhas de histórias oportuniza a formação de uma coletividade de ouvintes que compartilha histórias de forma sincrônica, no sentido espacial e temporal, manifestando gostos parecidos, ter personagens favoritos, ou seja, professora e crianças passam a ter um mesmo repertório de narrativas, conhecendo as mesmas histórias, ter paixões pelos mesmos autores ou histórias.

Assim, a rodinha de histórias possibilita que seus participantes formem uma identidade grupal que faça parte das práticas educativas da professora. Desse modo, além de partilharem palavras, partilham sentimentos, pensamentos, formas de interpretar a si mesmos e a realidade vivida.

Ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve histórias a um estado de contemplação, de fruição, de “viagem”, de evasão da realidade revela, parcialmente, o que é o contato com histórias e seus frutos na infância.

A leitura de histórias em voz alta, pela professora, mostra que as marcas gráficas no papel (que são diferentes do desenho) também comunicam alguma coisa. Ou seja, ao ouvir a leitura em voz alta, “a criança assiste à transformação das marcas gráficas em linguagem” (TEBEROSKY; COLOMBER apud Brandão, Ana Carolina P; Rosa, Ester C. de Souza, 2011, p, 40), sendo possível ouvir uma narrativa

engraçada, emocionante ou que chama a atenção da criança para algum ponto que a aflige ou a interessa: o medo do escuro, ciúme de um irmão, alguma curiosidade, entre outros.

Ao ouvirem histórias as crianças percebem, então, que podem entrar no mundo da ficção, satisfazendo uma necessidade humana, como revela Queirós (2009, s.p.):

[...] É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. [...] Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. [...] Neste sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços onde circula a infância (QUEIRÓS apud Brandão, Ana Carolina P.; Rosa, Ester C. de Souza, 2011, p. 40)

Para Coelho (2000), em se tratando de educação infantil, as histórias devem apresentar enredo simples, vivo e atraente, contendo situações que se aproximem do cotidiano da criança, da vivência afetiva e doméstica, do meio social, de brinquedos e animais que a rodeiam e recheada de ritmos e repetições.

É ouvindo histórias que a criança passa a perceber aquele conhecimento que mais cedo ou mais tarde utilizará em sua vida, em momentos que necessite fazer escolhas, mesmo em sala de aula.

Segundo Dohme (2010), as histórias transmitem valores educacionais que influenciam aspectos internos nas crianças como: caráter, raciocínio, imaginação, criatividade, senso crítico e disciplina.

Dohme cita também que:

Temos que pesquisar, ler literatura especializada, feita para elas, conhecer seus heróis, assistir aos filmes, conhecer suas brincadeiras preferidas. É só desta forma que saberemos escolher, dentro de um repertório conhecido, qual história se adapta ao comportamento que desejamos ou precisamos abordar (2010, p. 25).

Dohme (2010) dá algumas orientações na escolha de histórias para cada faixa etária. De zero a dois anos a criança se prende ao

movimento (dos fantoches, por exemplo), ao tom de voz e não ao conteúdo que é contado. Há uma “não-leitura” e muito apoio na imagem. As histórias devem ser curtas e rápidas; de três a seis anos existe uma “pré-leitura”, na qual há um maior desenvolvimento da linguagem oral e a percepção das relações entre imagens e palavras, as histórias devem ser bem fantasiosas, com fatos inesperados e repetitivos. Nesta faixa etária, os contos de fadas já começam a ser muito apreciados.

A criança, nesta fase da infância, lê de uma forma poética, através das sensações e da emoção. Então, o conhecimento acontece por meio das sensações

Por seu caráter significativo e intrínseco é que os contos de fada permanecem firmes e fortes até os dias de hoje e ocupam um lugar de destaque no desenvolvimento infantil.

É necessário muito esforço e dedicação para estudar e entender o mundo ao qual pertencem nossos alunos, quais seus interesses e necessidades, pois os excessos a que estão sendo expostos nos dias atuais, numa era em que a internet domina o mundo, que tudo é digital, mecânico e prático, é imprescindível manter a magia de uma boa história no imaginário infantil.

ESCOLA X ENCANTAMENTO

Segundo Coelho (2000), a literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir em nossa sociedade em transformação: a de servir de agente de formação do indivíduo, sendo no convívio do leitor com o livro, sendo no diálogo do leitor com o texto estimulado pela escola.

Cabe ao livro, à palavra escrita, a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e jovens. Mesmo os prognósticos pessimistas e até apocalípticos sobre o futuro do livro, da literatura, nesta era atual de imagem e comunicação instantâneas, a palavra literária escrita permanece bem viva, fato este comprovado com o “boom” da literatura infantil, entre nós, nos anos 70. Comprovamos, assim, que não há outra melhor, mais rica e eficaz

forma de ler o “mundo dos homens” quanto a que a literatura permite.

Para Coelho (2000) é nessa fase da infância que a criança começa a construir sua identidade e a escola é um ambiente privilegiado para garantir muito contato com o encantamento para o aluno. A literatura infantil deve ter a função de alegrar, divertir e

emocionar o espírito das crianças, portanto é preciso oferecer oportunidades de ouvir e contar histórias que sejam convidativas e prazerosas. E neste sentido a literatura infantil desempenha um papel importante, ou seja, o de levar a criança tanto para a aprendizagem contribuindo para uma escrita sistematizada (como é o caso das fábulas), como também oportunizar o desenvolvimento da reflexão e criticidade no aluno, permitindo, também, a leitura com fruição, que é a leitura com prazer.

A literatura infantil possibilita, ainda, que as crianças redijam melhor e mais criativamente, pois o ato de ler e escrever estão intimamente ligados. Nesse sentido,

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000, p. 27).

Quando contamos uma história para os alunos, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, abre-se um espaço em suas mentes para o pensamento mágico, pois a palavra tem poder de evocar imagens, oportunizando situações com as quais as crianças interagem em seu projeto de construção do conhecimento, possibilitando, assim, o seu desenvolvimento. A importância de contar histórias para crianças na primeira infância encontra-se no fato de que escutá-las as fazem refletir sobre o mundo ficcional e sobre o mundo em que vivemos, levando-as a estabelecer relações entre eles, ou seja, o que acontece e o que é possível acontecer.

Para Abramovich (2009) os contos de fadas estão envolvidos no universo maravilhoso, um universo que detona fantasia, partindo

sempre de uma situação real, concreta, lidando com emoções que toda criança já vivenciou. As personagens são simples, se apresentam em várias situações diferentes e têm que buscar e encontrar respostas para resolver conflitos, chamando a criança a percorrer e achar junto uma resposta sua para esses conflitos. Todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias etc.). Os contos aliviam as pressões exercidas pelos dissabores da vida, favorecem a recuperação incutindo coragem e ânimo à criança, encorajando-a na luta por valores amadurecidos e a uma crença positiva na vida.

Ou como bem explica Vera Teixeira de Aguiar (2009):

Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes etc.). A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Valendo-se desta estrutura, os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitem à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo. (AGUIAR apud Abramovich, 2009, p. 88).

Para Miguez (2003), o texto literário quando bem utilizado em sala de aula é o maior responsável para se chegar ao gosto pela leitura e ao prazer de ler. Portanto a escola deve promover este encontro prazeroso do livro com o leitor. O professor precisa selecionar obras que tenham teor significativo para o contexto de seus alunos. Então, através do livro e da sua integração com a própria vida, é necessário priorizar o imaginário dos alunos, possibilitando, assim, a construção da leitura com base em uma relação afetivo-prazerosa, fazendo com que as crianças passem a vivenciar a leitura como ato coletivo, social e também como experiência individual.

Miguez (2003) diz ainda que é importante destacar que o livro, literário ou não, deve sempre servir de estímulo para o leitor pensar a vida, se envolver mais com as coisas do mundo, dialogar com o próximo, se encontrar com o seu próprio eu. Para isso, os conteúdos científicos registrados nos livros didáticos também devem despertar o interesse da criança e levá-la a um envolvimento maior com as novas descobertas, satisfazendo a curiosidade infantil. Se esse conhecimento oficial da cultura, quando é formalidade, se apresentar de maneira criativa e inteligente, provoca no leitor o interesse por buscas de novas leituras. O texto literário criativo/criador corrobora para a liberação do imaginário do leitor, estimulando a sua participação na história, no exercício lúdico de ler o mundo.

O livro literário, então, como agente de transformação da própria vida, tem que atrair pela qualidade de seu conteúdo e cabe à escola promover a integração livro/vida, desenvolvendo o gosto pela leitura e a formação de leitores críticos-criativos.

Na maioria das vezes a escola é o único lugar onde a criança tem contato com o livro, nesse caso é fundamental que ela estabeleça um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer.

Libertando o imaginário da criança, ela conseguirá descobrir várias possibilidades de conhecer e interpretar a vida, as pessoas e o mundo. “A leitura enquanto ato individual, espontâneo e interior não deve ser manipulada como dever de sala de aula, pelo contrário, ela deve ser expressão de um sentimento íntimo de prazer”. (MIGUEZ, 2003, p. 31).

É importante que a escola forme leitores críticos. A literatura infantil é como uma manifestação de sentimentos e palavras que conduz a criança ao desenvolvimento do seu intelecto, da personalidade, satisfazendo suas necessidades e aumentando sua capacidade crítica.

Para Abramovich (2009), o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo a mesma história ou outra. Tudo pode nascer de um texto e a escola deve proporcionar isso. Sendo assim, a proposta de atividades variadas e inovadoras é de grande importância para o processo de construção da autonomia e desenvolvimento da criança em formação. Pode-se dizer que a escola tem a oportunidade de estimular o gosto pela leitura se consegue fazer isso de forma lúdica.

Alga Mariña Elizagaray lembra:

Não devíamos esquecer nunca que o destino da narração de contos é o de ensinar a criança a escutar, a pensar e a ver com os olhos da imaginação. A narração é um antiquíssimo costume popular que podemos resgatar da noite dos séculos, mas nunca tecnicizá-la com elementos estranhos a ela. Usar slides ou qualquer outro meio de ilustração e distração é interferir e neutralizar a sua mensagem, que é sempre auditiva e não visual. (ELIZAGARAY apud Abramovich, 2009, p. 18).

Para Abramovich (2009) ouvir história é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento. É encantamento, maravilhamento, sedução. A história contada pode ser ampliadora de referenciais, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca.

Uma das atividades mais significativas, abrangentes e suscitadoras, dentre outras, é a decorrente do ouvir uma história quando bem contada. Como disse Louis Paswels (2009): “Quando uma criança escuta, a história que se lhe conta penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde”. (PASWELS apud Abramovich, 2009, p. 18).

Abramovich (2009) diz ainda que é preciso saber se gostou ou não do que foi contado, se houve concordância ou não com a história. É perceber se ficou envolvido querendo

ler de novo mil vezes apenas algumas partes, um capítulo especial, o livro todinho. É formar opinião própria, é ir formulando os próprios critérios, é começar a apreciar e a amar um autor, um gênero, uma ideia.

A escola precisa se apropriar das histórias infantis com o intuito de levar a criança a resolver seus conflitos, importantes para elas, mesmo que para a escola esses problemas lhes pareçam fúteis.

Abramovich (2009) lembra que a literatura infanto-juvenil foi incorporada à escola e imaginou-se que, assim, todas as crianças passariam a ler. Isso não aconteceu, pois, na verdade, a leitura veio acompanhada com a noção de dever, de tarefa cumprida e não de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento.

A leitura extraclasse começa com a obrigatoriedade do prazo para o término da leitura do livro e entrega de uma análise do mesmo, com data marcada, sem respeitar a necessidade, a vontade, o ritmo e o que quer cada criança-leitora.

Depois vem o fato de que o livro é indicado e não escolhido pelo leitor. Um mesmo livro nem sempre agrada a toda uma classe. Ou a meninas e meninos. Nem todos estão preocupados com o mesmo problema ou interessados num determinado gênero literário.

Mesmo nas escolas mais democráticas nas quais se dá o direito de escolher entre dois ou três títulos, não há referenciais reais para essa prévia seleção.

O bom seria levar as crianças às livrarias ou bibliotecas deixando cada aluno manusear, folhear, buscar, achar separar, repensar, reescolher até decidir o que quer, qual autor, qual gênero que naquele determinado momento lhe interessa. Para isso a professora teria que ler muito mais livros e a questão é que nem sempre ela está disposta a fazer isso.

Na verdade, a professora trabalha com poucas alternativas. Geralmente conhece pouco de literatura infantil, muitas vezes só conhece os

livros que as editoras enviam para sua casa/ escola ou aqueles livros cujos autores estão mais dispostos a divulgar. E apenas por essas duas vias fica difícil acompanhar o que é publicado de relevante, de significativo e de bom. Esses dois critérios de escolha, na maioria das vezes, não é o da qualidade do livro, mas o da pronta entrega.

Portanto, o que acontece é a escolha de autores insignificantes, com histórias desinteressantes, chatas, monótonas, às vezes falando de uma criança que não existe mais, de problemas que não tocam e nem sensibilizam o leitor.

Não é possível formar bons leitores oferecendo materiais empobrecidos. As pessoas aprendem a gostar de ler quando se descobrem produtoras de sentidos e, de alguma forma, o texto repercute nelas, inserindo-se nas suas vidas. Como vemos nos PCNs (1997):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: [...]. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (PCN, 1997, v:2, p.53).

Lendo uma história a criança desenvolve seu potencial crítico. A partir daí, então, ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar. Pode se sentir inquietada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que pode mudar de opinião.

Isso não deve ser feito somente uma vez ao ano, mas deve fazer parte da rotina escolar de forma agradável, sendo sistematizado, sempre presente, o que não significa trabalhar em cima de um esquema rígido e repetitivo.

Não podemos deixar de destacar, também, as práticas escolares realizadas com textos literários nos livros didáticos. Essas práticas quebram o encantamento que uma criança poderia sentir ao ler ou ouvir uma história

pois são, geralmente, fragmentos de textos de uma obra e têm por finalidade trabalhar temas gramaticais. Muitas vezes o livro didático sequer tem a preocupação de falar um pouco sobre o escritor e suas obras principais. Os trechos quase sempre estão fora do contexto do aluno naquele momento e para complicar mais, as atividades propostas nas partes de vocabulário, ortografia e redação encontram-se desvinculadas do texto.

Esses textos literários, descontextualizados, inseridos nos livros didáticos são pretextos para se ensinar gramática e se tornam enfadonhos para a criança porque não trazem o prazer da leitura.

Por isso, o trabalho de literatura no ambiente escolar deve causar encantamento no aluno e provocar o interesse e o gosto pela leitura. É importante que a escola tenha um ambiente apropriado como biblioteca ou sala de leitura para que esse gosto de ler ou ouvir histórias se realize de forma tranqüila. Mesmo o espaço de sala de aula pode ser bem favorável à leitura quando esta é bem trabalhada pelo professor e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno, conduzindo-o ao mundo da escrita. Nesse contexto, os trabalhos literários têm grande importância na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (2001), para tornar os alunos bons leitores e desenvolver a capacidade de ler e o gosto pela leitura, a escola terá que mobilizá-los internamente. Precisar fazê-los achar que ler é algo interessante e desafiador, que conquistado plenamente dará autonomia e independência.

Uma escola que adote uma prática literária democrática é o que todos nós queremos para nossas crianças.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

No Brasil não temos tradição cultural no que diz respeito à leitura. Vivemos numa sociedade que valoriza, desenvolve e estabelece pouco as práticas de leitura. Essa realidade é

confirmada pelas condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, pois a leitura como atividade de atualização e prazer sempre esteve restrita a uma minoria que teve acesso à educação formal e ao livro.

Como a maioria dos brasileiros em geral, professores também têm dificuldades para manter o hábito de leitura e, portanto, não são leitores frequentes. Essas dificuldades são por várias razões e não são irrelevantes: falta de tempo, falta de oportunidade, de ordem financeira e uma formação ruim como leitor.

O desafio das redes de ensino que assumem a tarefa de fazer da escola um lugar de formação de leitores é, em primeiro lugar, fazer com que os professores passem à categoria de leitores e as estratégias não são muito diferentes das que são utilizadas com os alunos, ou seja, é preciso oferecer livros e criar momentos para que a leitura seja praticada de forma prazerosa e significativa.

Hoje já existem políticas de distribuição de livros para as escolas para acesso de alunos e professores como o Plano Nacional Biblioteca da Escola. Os docentes, também, podem ser incluídos como público alvo das atividades que são pensadas, originalmente, para os alunos, como, por exemplo, a visita de um escritor à escola. Nesse caso o professor é, ao mesmo tempo, interessado, parceiro e beneficiário dessa atividade. Para tanto, é preciso, também, abrir espaço nas rotinas escolares para que o docente tenha oportunidade. Portanto, o professor poderá, assim, perceber a importância da leitura em sua vida.

A dificuldade de acesso ao livro é para os professores como para muitos brasileiros, uma questão permanente. As características do mercado de livros com sua dificuldade de distribuição, como a falta de livrarias em muitos municípios e o preço relativamente alto do livro, somados aos baixos salários dos docentes, ajudam a aumentar o número de professor não-leitor.

Importante repensar políticas para essa situação do professor não-leitor como a

semelhante ao vale-cultura criado pelo Ministério da Cultura, como por exemplo, um valelivro.

A questão da formação de leitores pressupõe uma análise do contexto brasileiro no que diz respeito à falta de condições políticas, sociais e econômicas capazes de promoverem o acesso à leitura e a formação de leitores brasileiros. Quanto a esse problema, Sandroni e Machado (1987) se colocam:

Os pais que leem, aqueles que já têm eles mesmos o hábito de leitura desenvolvido, podem estar tranquilos quanto ao fato de que seus filhos serão bons leitores. Sabemos, no entanto, que em nosso país eles são minoria. Por motivos diversos, principalmente de ordem econômico-social, a maioria de nossa população não lê. Assim, a escola torna-se o local possível, embora não o ideal dado o seu caráter obrigatório, onde se pode inculir na criança ou no jovem o hábito de ler. (SANDRONI e MACHADO, 1987, p. 11).

O processo de formação de leitores deve estar vinculado a situações e experiências que despertem o seu gosto e prazer pela leitura. Percebe-se, então, a importância que esses vínculos entre leitor e textos literários significam para o desenvolvimento de práticas leitoras. Essas práticas são motivadas pelos vínculos culturais e sociais locais que o indivíduo vai estabelecendo progressivamente em função de seus modos e contextos de vida.

As primeiras experiências de interação com a literatura, como já foi visto antes, normalmente acontecem no contexto da família, por adultos leitores do mundo e da palavra que com suas narrativas cheias de magia e encantamento, proporcionam ao leitor iniciante o livro e a literatura como ponto de partida para ser um leitor, como bem diz Bartolomeu Campos de Queiros:

A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos. [...] A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas. É mais

que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também o consumir. É mais do que a incorporação de um saber frio, astutamente construído. [...] Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra. (QUEIRÓS apud Capello et al., 2008, p. 28).

Muitos professores brasileiros não tiveram a chance de construir uma história como leitores. A realidade de grande parte de nossos docentes está bem longe disso porque muitos não tiveram oportunidade de acesso a obras literárias em casa e nem construíram práticas sociais de leitura. Pode-se observar, no que diz respeito às primeiras histórias de leitura de diferentes leitores, que o ambiente é importante como gerador dessa prática no que tange ao sentido que atribuímos à leitura e que definem o perfil de leitores.

É difícil para um professor que não lê despertar o gosto pela leitura em seus alunos. Se a criança já vem de uma família que não lê e encontra na escola uma professora na mesma situação, essa professora não saberá como estimular a leitura.

Segundo Coelho (2000), o professor precisa estar “sintonizado” com as transformações do presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente) e da docência (como profissional competente).

Para Soares (2006), um programa de formação de leitores deve se preocupar também com a formação do professor como leitor, “porque se a pessoa não tem prazer com o material escrito, é muito difícil passar isso para as crianças”. Por isso, Rosana Becker defende que é preciso investir na formação continuada desse professor, que precisa se tornar leitor.

Becker (2006) tem vasta experiência na formação de professores e diz que não é suficiente disponibilizar acervos de livros e espaços de leitura como bibliotecas e clubes de leitura. “A professora deve ser envolvida em práticas de leitura, entrando em contato com

outros professores leitores, participando de grupos de estudos, frequentando cursos, fazendo trabalhos, encontrando espaços de leitura nas salas de aula e nas escolas”. Segundo ela, tendo essas vivências, os professores poderão perceber a importância da leitura em suas vidas, avaliar se são leitores ou não e construir-se como leitores, tentando formas de acabarem com suas histórias de não-leitores.

Para Rosana (2006), os programas de formação de leitores devem levar em conta que a leitura do professor não é a mesma das crianças, é preciso conhecer o perfil do professor, saber o que ele lê de fato. Os acervos para professores devem ser diversificados, com leitura informativa: jornais, revistas, periódicos, textos científicos sobre educação e literatura. “O professor precisa conhecer o universo simbólico da Literatura Brasileira e Universal”, diz ela.

O professor precisa ter uma concepção clara de leitura para formar alunos leitores. “Todo professor tem que ser um leitor entusiasmado para poder transmitir aos alunos a paixão de ler” (MIGUEZ, 2003, p.15). Se o professor não tem o gosto pela leitura, dificilmente despertará o interesse dos alunos pelo prazer de ler.

Muitos professores não tiveram oportunidade de se tornarem leitores em sua fase de escolarização por não terem tido, também, professores leitores. As condições salariais ou de trabalho, pouco ou nenhum tempo para ler são fatores que contribuem para o professor continuar sendo um não-leitor.

Portanto, se os professores não forem leitores, é quase impossível compartilhar com seus alunos os mistérios, os encantos, os prazeres que o maravilhoso mundo dos livros pode oferecer. Toda criança tem o dom de se deixar encantar e por isso o professor deve ser um encantador, um mediador de sonhos. Precisa provocar nos alunos a curiosidade que os fará se apaixonar pelo mundo dos livros. É preciso que conheçam a natureza da literatura, as obras, os autores, que reconheçam e saibam selecionar textos que irão agradá-los.

Para transformar o professor em um agente disseminador de boas práticas leitoras, o importante é saber que nunca é tarde para começar uma trajetória como leitor e ampliar ainda mais o conhecimento sobre os livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atuais condições socioeconômicas da família que levam os pais a trabalharem fora de casa por muito tempo, não facilitam às crianças momentos de prazer e aconchego para ouvirem histórias contadas por algum de seus entes queridos.

Ouvindo histórias as crianças fazem relações do que acontece nelas com fatos do seu cotidiano e isso permite que tenham uma melhor e maior compreensão do mundo em que vivem e, portanto, mais possibilidades de atuarem na sociedade de maneira independente, crítica e reflexiva.

As histórias agem como verdadeiras lições de vida para as crianças, pois falam do próprio ser, do ser herói e da sua jornada. Quando ouvem ou leem uma história, sentem-se personagens dela. Dessa maneira vão dando sentido às suas vidas e podem enxergar, através do conto, suas próprias histórias.

Os contos são produções da coletividade. Os conflitos oriundos dessas narrativas são os mesmos que permanecem na história da humanidade desde sempre. São temas presentes na criação do mundo e nas suas transformações. A criança pode viver através das imagens simbólicas dos contos e isso a ajuda a fortalecer mais o seu ego para lutar por seus objetivos.

A literatura infantil e a contação de histórias, se bem trabalhadas, contribuem muito para o desenvolvimento de habilidades que são importantes para a vida pessoal e escolar das crianças. Portanto é uma prática que, indiscutivelmente, deve ser utilizada pelos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Contar e ler histórias implica em desenvolver todo o potencial crítico da criança,

pois através da história ela é levada a pensar, a questionar e duvidar, compreendendo que ela também está desenvolvendo sua oralidade.

Os benefícios da contação de histórias são reconhecidos como um importante auxiliar na formação das crianças, na compreensão dos significados e no desenvolvimento do gosto pela leitura.

É importante aproveitar o gosto que a criança tem pelas histórias para estimulá-las no desenvolvimento das aprendizagens e não utilizar o livro apenas como ferramenta pedagógica.

O professor deve fomentar o imaginário infantil com histórias bem escolhidas, que atendam os interesses dos alunos, com vocabulário rico e diversificado. O professor pode perceber, então, a criança viajando em seus sonhos e fantasias, onde a imaginação vai além, fazendo com que a aprendizagem aconteça de forma lúdica, natural e espontânea. Portanto, a contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é fator didático muito importante.

Verifiquei que a minha experiência com a contação de histórias estimulou o imaginário da criança de forma saudável, lúdica, ensinou-lhes a ouvir, compreender e apreciar uma boa história sem cobranças.

Na escola, a contação de histórias pelo professor de forma expressiva e que provoque encantamento, estimula o gosto e o prazer de ler nos alunos. Sendo assim, contando histórias durante a sua prática educativa, o professor atua como um agente formador de alunos leitores e leva-os a se tornarem responsáveis e independentes na construção de seus conhecimentos. Mas, para formar alunos leitores e dividir com eles todo o encantamento que uma história pode proporcionar, o professor deverá ser, também, um leitor.

Através da pesquisa feita e dos autores pesquisados, foi possível verificar que a literatura infantil e a contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais proporciona

ao aluno o despertar para as artes, para o gosto e o prazer de ler, o desenvolvimento da leitura e da escrita facilitando a construção de conhecimentos, bem como o seu desenvolvimento biopsicossocial, tornando-o um cidadão pleno.

REFERÊNCIAS

A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil.

S/ local,S/d, S/paginação.
Disponível em: <<http://www.artistasgaúchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2023.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de Souza (Organizadoras). **Ler e Escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 2).

CAPELLO, Cláudia et al. **Literatura na formação do leitor.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes & MORAES, Taiza Mara Rauen (orgs.).

Memorial do proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville, UNIVILLE, 2007. p. 39-41.
Disponível em: <<http://www.celsosisto.com/ensaios/Contar%20Hist%F3rias.pdf>> Acesso em: 8 out. 2023.

DOHME, Vânia D'Angelo. **Técnicas de contar histórias.** São Paulo. Informal Editora, 2000.

MARICATO, Adriana. Professora pode tornar-se leitora com formação e prazer. **Revista Criança do professor de educação infantil.** Brasília, n.41, p.33-34, 2006. Disponível em: <http://www.sinepe-mg.org.br/legislacao_educ_infantil.php> Acesso em: 8 out. 2023.

MEIRELLES, Elisa. Literatura, muito prazer. **Revista Nova Escola.** São Paulo, n.234, p.48-57, Ago/2010.

MIGUEZ, Fátima. **Nas artimanhas do imaginário infantil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2003.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo(organizadores). **Leitura literária:** a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa. 3.ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul (organizadores). **A criança e o livro:** guia prático de estímulo à leitura. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Série Educação em Ação).

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 2. ed. Curitiba: Positivo, 2005.



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



A



NEUROCIÊNCIA, ORALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIMARA DOS SANTOS DE BARROS¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é verificar como as características da neurociência possibilitam o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil. A pesquisa é de natureza qualitativa e utiliza a pesquisa bibliográfica como técnica de coleta de dados. Está estruturado em duas seções: a primeira trata da oralidade na Educação Infantil e na segunda, as possibilidades da neurociência na Educação Infantil e algumas possibilidades. O artigo se torna necessário para evidenciarmos as principais potencialidades que a neurociência e a oralidade podem trazer para o desenvolvimento das crianças, trabalhando suas potencialidades para a linguagem oral e uma gama de benefícios que devem ser trabalhados conforme os objetivos de cada atividade na Educação Infantil.

Palavras-chave: Comunicação; Desenvolvimento; Linguagens; Musicalidade.

INTRODUÇÃO

As crianças aprendem a se comunicar nos primeiros meses de nascimento, dialogando com a mãe, principalmente, pelo olhar ou mesmo pelo choro constante. Os pais mais velhos identificam as necessidades dos bebês por esta linguagem peculiar. Ao falar com os bebês, os adultos utilizam uma linguagem simples que se torna complexa com o passar dos anos. A linguagem oral serve para que haja comunicação de sentimentos e ideias e acontece pela fala. Não nascemos com esta habilidade, ela precisa ser desenvolvida. A escola, a partir da Educação Infantil, tem um papel importante. A neurociência, aliada às práticas na escola, pode facilitar as atividades dos professores no desenvolvimento da oralidade, pois funções como memória, linguagem, atenção, emoções, ensinar e aprender são produzidos pelos neurônios no nosso cérebro.

Verificar as características da neurociência possibilita o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil. Entender como atividades lúdicas, com características da neurociência, podem facilitar o desenvolvimento da oralidade.

A criança tem contato com a oralidade desde o nascimento, dialogando com a mãe, principalmente, pelo olhar ou mesmo pelo choro constante. Os pais mais velhos identificam as necessidades dos bebês por esta linguagem peculiar. Ao falar com os bebês, os adultos utilizam uma linguagem simples que torna-se complexa com o passar dos anos (MELLO; VITÓRIA, 2011).

A linguagem oral serve para que haja comunicação de sentimentos e ideias e acontece pela fala. Não nascemos com esta habilidade, ela precisa ser desenvolvida. Desta forma, a figura materna é a primeira a tentar desenvolver este aspecto inerente aos seres humanos (SANTOS; FARAGO, 2015).

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia e 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 II e Médio na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, SEE e Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

A neurociência entra em cena, pois funções como memória, linguagem, atenção, emoções, ensinar e aprender são produzidos pelos neurônios no nosso cérebro (REIS et al, 2016).

Como representação desta primeira interação com o objetivo de comunicar algo, as crianças desenvolvem a habilidade de construir símbolos. Muitas delas possuem bonecos com os quais interagem da mesma forma que aprendeu com a figura materna (OLIVEIRA; MELLO e VITÓRIA, 1999).

O ser humano aprende algo todos os dias. Aprender a linguagem oral faz parte do desenvolvimento da memória, pois o que se retém na memória é o que foi aprendido. Cabe ao educador criar estratégias que melhorem a capacidade oral e a neurociência se torna uma ferramenta importante que pode auxiliar no processo de aprendizagem (REIS et al, 2016).

O papel da escola é valorizar a experiência com a linguagem oral que a criança apresenta (umas mais desenvolvidas que outras) e trabalhar para que ela possa apreender todas as possibilidades que conseguir. A oralidade deve ser trabalhada diariamente, alguns exemplos são quando o professor pede informações, transmite pequenos recados ou orientações, pede algum material para a criança e nos incentivos que faz para que a criança possa falar. A oralidade desenvolve competências como ler e escrever (SANTOS; FARAGO, 2015).

As atividades da escola devem envolver aspectos lúdicos, assim a criança pode se sentir motivada a participar e interagir com os demais. A ludicidade não é um passatempo ou atividade sem nenhum propósito. Ao propor uma atividade lúdica às crianças, o educador precisa garantir que elas terão a liberdade de desenvolver a seu modo os acontecimentos (DUPRAT, 2015). A música pode ser trabalhada de forma lúdica com as crianças e não apenas para distrair as mesmas. Este instrumento facilita o desenvolvimento da oralidade. É desta forma que este artigo se encaminha.

A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS APONTAMENTOS

A seguir, se abordará a oralidade e a neurociência, sob o ponto de vista pedagógico, mais especificamente na Educação Infantil, abordando as principais vantagens que a neurociência, por meio de atividades lúdicas, pode facilitar o desenvolvimento da oralidade nas crianças.

Na Educação Infantil existem muitos espaços e atividades que ajudam a desenvolver a oralidade das crianças, tanto em habilidades quanto em linguagens. Edwards (1999) entende que os professores devem levar em consideração as diversas linguagens que as crianças podem demonstrar.

Sobre a oralidade, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil determina que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações garantindo experiências que: I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical e III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2010).

Por volta dos quatro anos, a criança está na fase do desenvolvimento da linguagem oral. Nesta época é importante o professor compreender a complexidade da aquisição desta habilidade pela criança, uma vez que ela necessita entender que pode utilizar a oralidade em diferentes ocasiões (ALMEIDA, 2012).

O ambiente educacional deve valorizar a interação da criança com a aprendizagem e os demais envolvidos. Assim, o espaço pode ficar rico em relação ao desenvolvimento da oralidade (SILVA, 2011).

A escola deve oferecer estratégias para superar o desafio do desenvolvimento da oralidade. Quando o professor perceber o silêncio, deve propor novas formas de abordagens para não colocar a criança em situação de submissão. Assim, o professor deve falar de maneira clara e não infantilizar as ações das crianças. Deve tomar cuidado com as eventuais correções para não inibir a forma de expressão da criança (OLIVEIRA, 2011).

Uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante. Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado. Para tanto, deve, escutar a fala da criança, deixando-se envolver por ela, ressignificando-a e resgatando-a sempre que necessário (BRASIL, 1998, p. 135).

A oralidade ajuda a criança a expressar suas opiniões e ideias. Sentimentos ficam mais aguçados, ampliando a capacidade de argumentação e facilitando a comunicação. A linguagem oral, assim, se torna dinâmica necessitando de situações e possibilidades que devem ser trabalhadas diariamente (SANTOS; FARAGO, 2015).

Oportunizar espaços de fala para as crianças implica dizer que a escola permite o uso da fala e a valoriza, procurando estimulá-la por meio de várias atividades que podem contribuir com as falas da criança, como contar e recontar histórias, as narrativas que os professores contam, brincar com textos orais, leituras diversas (FILGUEIRAS, 2016, p. 33)

Brincar com as palavras é um momento de diversão para as crianças. Brincando ampliam a participação na sociedade e familiarizam-se com a leitura, vivendo experiências diversas.

Nesse sentido, uma das práticas da escola capaz de contribuir com a interação e o desenvolvimento da oralidade são os trabalhos com a leitura, cujo objetivo é criar uma via de articulação entre o saber e o protagonismo da criança. Essa prática deve ser pensada e organizada diariamente, a fim de que, no desenvolvimento da linguagem oral, contribua com o processo de interação que a criança vivencia com ela mesma e

com os outros. A literatura infantil se apresenta como uma forma positiva de envolver a criança, desenvolvendo e potencializando suas linguagens, entre elas a linguagem oral (FILGUEIRAS, 2016, p.35).

Algumas estratégias específicas podem ser utilizadas para o desenvolvimento da oralidade, uma delas é a música. A música possibilita o pensamento, desenvolve a

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS POSSIBILIDADES

A neurociência se integra a diversas áreas do conhecimento. Pode-se entender como uma área transdisciplinar, pois reuni todas as áreas no estudo do cérebro humano (OLIVEIRA, 2014). A própria neurociência possui áreas distintas.

Molecular, que tem como objeto de estudo as diversas moléculas de importância funcional no sistema nervoso, e suas interações; b) a Neurociência Celular, que aborda as células que formam o sistema nervoso, sua estrutura e sua função; c) a Neurociência Sistêmica, a que considera populações de células nervosas situadas em diversas regiões do sistema nervoso, constituindo sistemas funcionais como o visual, o auditivo, o motor, etc.; d) a Neurociência Comportamental, aquela que dedica-se ao estudo das estruturas neurais que produzem comportamentos e outros fenômenos psicológicos como o sono, os comportamentos sexuais, emocionais, e muitos outros (JUNIO e BARBOSA, 2017).

Um cérebro saudável demonstra que uma pessoa está bem de saúde. Há alguns fatores que podem contribuir para a saúde do cérebro, por exemplo, alimentação balanceada, sono tranquilo, sempre aprender algo (REIS et al, 2016).

Quando se quer entender, por exemplo, a questão da educação, a neurociência entra em campo e as áreas se apropriam das terminologias uma da outra em busca de novo conhecimento. Porém, existem respostas que a neurociência não pode dar (OLIVEIRA, 2014).

Na Educação Infantil ocorre nas crianças períodos sensíveis de aprendizagem, momento em que determinado tipo de aprendizado é mais

fácil de ser realizado. Por exemplo, aprender línguas ocorre períodos sensíveis (na infância e na fase adulta), a percepção auditiva ocorre ao longo do primeiro ano de vida (OLIVEIRA, 2014). Com a percepção auditiva e o reconhecimento de algumas formas de linguagens, a oralidade começa a ser aprendida.

As crianças vivenciam com intensidade e satisfação atividades lúdicas, como brincadeiras, jogos e histórias. O lúdico é uma forma de disfarce, proporcionando mudança de identidade ou fingimento como, por exemplo, se vestir de super herói, usar roupas e maquiagens dos mais velhos. O lúdico é reconhecidamente um comportamento próprio da criança, sendo peculiar a sua natureza, às suas necessidades e interesses (MELO; VALLE, 2005).

O conhecimento do educador do neurodesenvolvimento permite a utilização de teorias e práticas pedagógicas que otimizem as potencialidades de cada aluno (OLIVEIRA, 2014).

Piaget (1976) entende que a trabalhar o aspecto lúdico é obrigatório para as atividades intelectuais das crianças. Observou que durante o desenvolvimento da criança surgem diversos símbolos lúdicos. Utilizando o jogo como exemplo, o lúdico serve para compensar e liquidar a falta se certos instrumentos indispensáveis à maioria das pessoas para realizar este ou qualquer atividade.

As brincadeiras, por exemplo, ajudam no desenvolvimento cognitivo, além de potencializar as habilidades sociais. Mas para isso, o professor necessita propor experiências concretas, motivações, desafios e situações problema, que possa favorecer a atividade lúdica entre as crianças (RIBEIRO; SOUZA, 2011).

O lúdico, desta maneira, não pode ser negligenciado quando pensamos a Educação Infantil. Nesta etapa da Educação Básica, se percebe mais claramente a espontaneidade das crianças. Espera-se que o professor tenha conhecimento teórico para lidar com as características inerentes ao lúdico, pois estará preparado para atuar desenvolver as diversas

vivências e capacidades que uma criança pode possuir.

A música pode ser considerada um exercício para o desenvolvimento de várias linguagens, destacando-se a linguagem oral quando pode-se observar as crianças cantando as músicas e realizando coreografias. Um professor atento pode encorajar as crianças que apresentam dificuldade com a pronuncia, como possibilidade de se expressar melhor, valorizando cada evolução observada (NEW, 1999).

A música é de grande importância e rica em possibilidades na Educação Infantil, uma vez que o professor pode estimular sensibilidades, entonação, ritmo, texto oral, pronuncia de palavras e o vocabulário. Assim, a oralidade pode ser trabalhada de maneira lúdica e divertida (SANTOS; FARAGO, 2015).

A atividade lúdica na vida da criança pode ser compreendida melhor considerando os aspectos de preparação para vida, liberdade de ação, prazer obtido, das experiências e realização simbólica dos desejos (CORIA-SABINE; LUCENA, 2009). A música pode ajudar a desenvolver estes aspectos, dando sentido à aprendizagem.

O lúdico é um jeito diferente de educar. É possível verificar sentimentos, medos, curiosidades, interesses e necessidades. Muitos professores não levam em consideração este fato. O jogo pode ajudar o professor a conhecer e avaliar o comportamento e desenvolvimento das crianças. O professor, também, pode deixar a criança brincar sozinha, espontaneamente. Respeitar o espaço de cada criança e observar como ela se comporta pode ajudar a melhorar comportamentos e trabalhar a sociabilidade (DUPRAT, 2015).

Sobre a oralidade, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, p. 49), indica que “a capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos, informais, coloquiais, familiares”. O papel do professor, portanto, deve ser o de mostrar as diferentes possibilidades comunicativas existentes.

Embora a linguagem oral esteja presente no cotidiano das instituições

de educação infantil, nem sempre é tratada como algo a ser intencionalmente trabalhado com as crianças. É muito comum que se pense que o desenvolvimento da fala é natural, portanto não exige do professor uma atenção especial (AUGUSTO, 2011).

Após diversas maneiras de trabalhar atividades que desenvolvam o cérebro, é possível indicar 10 passos para alunos aprenderem melhor (REIS et al, 2016, p. 09):

- 1-Introduzir o material a ser aprendido fazendo ligações com o que já é sabido;
- 2-Criar situações semelhantes à vida real;
- 3-Criar oportunidades de rememoração e de novas associações;
- 4-Utilizar trabalhos em grupo seguidos de exposição pelos alunos;
- 5-Aprender fazendo;
- 6-Utilizar técnicas mnemônicas, ou seja, que auxiliam a memória, como a música, rimas;
- 7-Dividir as atividades em intervalos;
- 8-Introduzir o novo, o intenso e o pouco usual;
- 9-Utilizar tempo de relaxamento entre as atividades;
- 10-Levar em conta a necessidade de consolidação da memória.

Os passos acima podem ser utilizados por toda a Educação Básica, inclusive a Educação Infantil.

Professores devem planejar as suas atividades para que contenham atividades diárias que envolvam a fala e a reflexão sobre a língua. (SANTOS; FARAGO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neurociência estuda diversas áreas do conhecimento atuando no cérebro. Deve-se estudar diversas teorias do campo educacional tendo como base a neurociência, pois esta entende dos processos cognitivos, bem como do comportamento humano. Porém é preciso ter um corpo sadio para que processos relacionados ao cérebro possa ser alcançado.

A oralidade deve ser desenvolvida desde o nascimento dos bebês. A partir daí tanto o emissor quanto o receptor utilizam maneiras

diversas para serem entendidos. Assim a figura materna é muito importante neste processo.

Muitas vezes, a rotina pode fazer com que trabalhar a oralidade seja feito sem técnicas consideradas ideais para o desenvolvimento da criança. É preciso que o ambiente propicie oportunidades para a linguagem oral, além de motivador para o aluno.

Atividades lúdicas devem ser trabalhadas em sala de aula para promover um melhor desenvolvimento da linguagem oral, pois promove a interação entre os colegas e novas formas de linguagem.

A música não deve ser tratada como um passatempo para distrair as crianças. Ela promove o exercício da fala, favorecendo o desenvolvimento da oralidade, promovendo a socialização.

Estudos sobre a neurociência devem chegar à Educação Básica, em especial a Educação Infantil, uma vez que muitos trabalhos são publicados e os mesmos, provavelmente, podem mudar para melhor o trabalho dos profissionais envolvidos.

Um dos limites da oralidade na Educação Infantil se refere à formação dos professores que precisa ser repensada no sentido de trazer aos seus currículos a formação lúdica para que os futuros professores percebam a importância deste tema no ambiente escolar. Porém, os professores podem se beneficiar de diversos trabalhos acadêmicos sobre o tema já disponíveis para a leitura, com a finalidade de associar a neurociência e a oralidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria do Socorro Silva. **Desenvolvimento da Oralidade e da Escrita em Crianças mediante Textos Narrativos Formais**: Investigação Longitudinal. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2012. Disponível em: <www.repositorio.ufc.br/handle/>. Acesso em: 08abr. 2018.
- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na educação infantil. Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de

Graduação. UNIVESP, São Paulo: **Cultura Acadêmica**, v. 1, p. 52-64, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). **Ludicidade na Educação Infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

FILGUEIRAS, Elieusa de Sousa Silva. **Estratégias De Ensino E O Desenvolvimento Da Oralidade De Crianças De Quatro Anos**: Possibilidades A Partir De Um Projeto De Leitura Desenvolvido Em Imperatriz/Ma. Centro Universitário UNIVATES. Dissertação...2016.

JUNIO. Clorijava de Oliveira Santiago; IERECE. Santos Barbosa. Neurociência cognitiva e educação infantil: possibilidades de aprendizado. **BIUS** N.º 2 Vol. 8, 2017.

MELO, L.L, VALLE, E.R.M. **O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Argumento. 2005.

NEW, Rebeca. Variações Culturais sobre a Prática Desenvolvementalmente Apropriada-Desafios à Teoria e à Prática. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. **Neurociências e os processos educativos**: um saber necessário na formação de professores. Unisinos. jan./abr.2014

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: Fundamentos e método. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Trad. Lindoso DA, Ribeiro da Silva RM. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1976.

REIS, Alexandre Luiz; ET AL. **A Neurociência e a Educação**: Como nosso cérebro aprende? III Curso de Atualização de Professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. UFOP. Ouro Preto. 2016

RIBEIRO, K. L; SOUZA, S. P. **Jogos na Educação Infantil**. Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira. Serra, 2011.

SOUZA, C. E; JOLY, M. C. L. A Importância da Educação Musical na Educação Infantil. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 96 - 110 , jan -jun. 2010.



REGGIO EMILIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARCELA RODRIGUES PIMENTEL¹

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa é discutir e elencar as diferentes formas de desenvolvimento da criança na Educação Infantil, a partir da utilização da Pedagogia da Escuta. Os resultados mostram que, quando o professor utiliza esse tipo de metodologia, a criança é mais feliz e consegue se desenvolver melhor cognitivamente. Portanto, pensando na prática da Pedagogia da Escuta, este estudo justifica-se pela importância da escuta de bebês e crianças no processo de emancipação e desenvolvimento, facilitando o aprendizado. A presente pesquisa realizou um levantamento bibliográfico para investigar: quais são as contribuições da Pedagogia da Escuta no desenvolvimento de bebês e crianças? Todos os atores sociais envolvidos no processo se tornam sujeitos de aprendizagem.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Escuta infantil; Pedagogia da Escuta; Reggio Emilia.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, questões relacionadas à Educação Infantil têm sido cada vez mais discutidas no âmbito escolar, pois, dentro dessa perspectiva, a forma como o professor trabalha para desenvolver a criança fará muita diferença naquilo que elas serão no futuro. A escuta de bebês e crianças, mais conhecida como Pedagogia da Escuta, teve sua origem ao final da Segunda Guerra Mundial, a partir do pedagogo Loris Malaguzzi, que introduziu uma série de práticas educacionais nas escolas da província de Reggio Emilia, na Itália. Para o pedagogo, a criança possui “cem linguagens”, por isso o termo “criança feita de cem”, relacionado à capacidade de se expressar de diferentes maneiras, como através da escrita, da linguagem oral, corporal, musical, entre tantas outras.

A Educação Infantil tem sido alvo de discussões, com a intenção de repensar e

aprimorar as práticas utilizadas para desenvolver as crianças de forma plena e autônoma. O sucesso do enfoque educacional de Reggio Emilia traz reflexões e novas perspectivas para o cenário educacional brasileiro, propondo uma análise sobre o trabalho com a infância, que envolve aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao cuidado, à educação e ao brincar.

Em Reggio Emilia, a criança é vista como um sujeito com capacidades próprias, protagonista do seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, a Pedagogia da Escuta atua como uma metodologia que acolhe e respeita as múltiplas identidades, reconhecendo cada criança como um ser único. O professor deve proporcionar uma interação participativa, compreendendo que a escola é, muitas vezes, um espaço para perguntas e descobertas.

Além disso, seguindo os princípios de Reggio Emilia, a participação da família é essencial. A colaboração dos pais é fundamental

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Bagozzi em Curitiba, PR. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

para o desenvolvimento das metodologias e, conseqüentemente, para o crescimento dos filhos.

A CORRENTE DE PENSAMENTO REGGIO EMILIA

No Brasil, diversas correntes de pensamento têm influenciado a Educação Básica. Em contraste com a Escola Tradicional, que apenas transmitia conhecimentos, surgiu a Escola Nova, trazendo novas metodologias e perspectivas de ensino e aprendizagem.

A exemplo de Reggio Emilia, cidade do norte da Itália, discutimos a Pedagogia da Escuta. No final da Segunda Guerra Mundial, um grupo de pessoas decidiu reconstruir sua cidade. Devastada pela guerra, esse grupo acreditava que garantir um futuro melhor passava por investir em educação (MARAFON e MENEZES, 2017).

De acordo com Sá (2010), a primeira escola de Educação Infantil foi construída com a venda de um tanque de guerra, seis cavalos e três caminhões deixados pelos alemães. A partir disso, a comunidade se envolveu como um todo, especialmente os pais com crianças pequenas, gerando o desejo de reconstruir suas próprias histórias e proporcionar uma vida melhor para as crianças.

[...] uma espécie diferente de escola, uma que pudesse educar suas crianças de outro modo, [...] se as crianças possuíam direitos legítimos, então elas também deveriam ter oportunidades de desenvolver sua inteligência [...] (MALAGUZZI, in EDWARDS et al., 2005, p. 67).

O precursor da pedagogia reggiana foi Loris Malaguzzi, que repensou até a estrutura das escolas, eliminando os muros e mantendo as crianças mais próximas da comunidade e das famílias ao redor. Assim, o ensino passou a ser centrado na observação das crianças, utilizando diferentes estratégias para desenvolver as aprendizagens e adaptando-se a essa nova metodologia.

Pedagogicamente, Reggio Emilia reuniu diferentes teorias e práticas baseadas em

pensadores como Piaget, Vygotsky, Dewey, Wallon, entre outros, integrando a filosofia, a ciência, a literatura e a comunicação visual (RINALDI, 1999).

Ou seja, Reggio Emilia segue as ideias da Escola Nova que conhecemos atualmente, onde os professores não se preocupam em transmitir saberes impostos pelo currículo, mas sim em ouvir o que as crianças têm a dizer. As crianças são “feitas de cem” e conseguem se comunicar de diferentes maneiras, como através de desenhos, pinturas, histórias, entre outras linguagens (GARANHANI e MORO, 2000).

Os diálogos são desenvolvidos entre criança e criança, criança e professor, e entre os próprios professores, sendo esse diálogo essencial para o sucesso do ensino e aprendizagem.

A PEDAGOGIA DA ESCUTA CENTRADA NO BEBÊ E NA CRIANÇA

Edwards et al (1999) discutem a Pedagogia da Escuta na visão de Reggio Emilia, considerando que a criança apresenta “cem linguagens”. A proposta pedagógica das escolas da infância de Reggio consiste em criar constantemente uma rede de comunicação e paz. Os diálogos desenvolvidos entre criança-criança, criança-professor e entre professores são essenciais e diferem enormemente dos espaços onde todos falam e ninguém ouve (MIRANDA, 2005).

A fala de Miranda (2005) destaca o princípio central da pedagogia de Reggio Emilia, enfocando as práticas de educadores e pesquisadores na área educacional, especificamente a Pedagogia da Escuta.

Os professores entendem que as crianças falam para dizer algo, para se comunicar, como necessidade básica de qualquer ser humano, e desenvolvem o que chamam de Pedagogia da Escuta, ou seja, as falas são registradas e se tornam parte da documentação dos projetos, relatórios e diário (RODRIGUES, 2013).

O currículo reggiano não é único nem segue padrões rígidos estabelecidos pelas diretrizes legais; ao contrário, ele é flexível, adaptando-se às necessidades, curiosidades e interesses das crianças. Rinaldi (2017) relata que o currículo de Reggio Emilia pode ser chamado de emergente.

O trabalho pedagógico baseado em Reggio Emilia é centrado em projetos, nos quais as crianças são participantes ativas. Elas estão envolvidas em todas as etapas, desde a seleção do tema até a análise dos conteúdos, estimulando e contribuindo para novos conteúdos e projetos (ORFAN, 2014).

De acordo com Fortunato (2010), esse é o viés da Pedagogia da Escuta: respeito ao movimento dialético entre a imaginação e a produção, onde ambos se complementam, contemplando o aprender, o desenvolver e o criar.

Ainda segundo o autor, a Pedagogia da Escuta promove a criação e a fantasia, que não só são permitidas, mas também encorajadas durante os projetos. As crianças podem experimentar, imaginar e dar voz às suas criações através de diferentes linguagens. Dessa forma, as criações são observadas pelos professores, pelos próprios estudantes e pela comunidade, retroalimentando a aprendizagem e indicando quais serão os próximos passos para a progressão da criança.

Segundo Miranda (2005), os trabalhos desenvolvidos tornam-se objeto de estudo e servem "para cultivar e promover o processo criativo, apontar a importância do respeito às ideias do outro e entender que as crianças criam verdadeiras teorias a partir de suas observações e a liberdade de manifestação de suas ideias".

Assim, de acordo com Fortunato (2010), a Pedagogia da Escuta contribui com o trabalho dos professores a partir de:

1. Os tópicos para os projetos são estabelecidos a partir do interesse das crianças, e a profundidade do aprendizado é explorada nas representações criadas pelas crianças;
2. O trabalho produzido é utilizado para

a aprendizagem, porque servem de base para discussões e trabalhos adicionais; 3. Permitir a livre expressão criativa das crianças estimula e amplia o interesse pelas artes e motiva a criatividade e a imaginação; 4. O trabalho com projetos secreta rico conteúdo; 5. Na relação professor-aluno o interesse pelo gosto e pelas produções das crianças é sincero, possibilitando novas e mais complexas criações; 6. O relacionamento escolar é próximo ao relacionamento familiar/comunitário (FORTUNATO, 2010, p. 8).

Ainda, Miranda (2005, s/p.) relata que: "A proposta pedagógica das escolas da infância de Reggio consiste em criar constantemente uma rede de comunicação". Ao analisar a frase de Miranda, Fortunato (2010) explica que a proposta da Pedagogia da Escuta está implícita na mesma.

O autor compreende que, em uma única frase, Miranda conseguiu reunir os conceitos de criar e comunicar. Essas palavras traduzem teorias antagônicas ao paradigma educacional que estamos vivenciando.

Por fim, Fortunato (2010) discute que a importância da prática da Pedagogia da Escuta, e consequentemente de Reggio Emilia, está na sua forma de trabalhar, trazendo flexibilidade ao currículo, liberdade criativa, preocupação com o aprendizado e a ação deliberada de permitir a expressão, quaisquer que sejam as cem linguagens.

O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Segundo a metodologia das escolas de Reggio Emilia, a responsabilidade e a participação da comunidade são fundamentais, promovendo uma integração entre comunidade e escola. Para as crianças, a exploração e a descoberta ocorrem em um ambiente seguro e enriquecedor. Durante o planejamento, são definidos projetos de curto e longo prazo para que os professores possam estabelecer metas e estratégias, priorizando a flexibilidade de modificar suas escolhas conforme a necessidade, incorporando inclusive a opinião e as escolhas das crianças (MARAFON e MENEZES, 2017).

A simbologia está sempre presente durante as atividades, onde o professor trabalha o lúdico, permitindo às crianças explorarem suas “cem linguagens” através da arte, da música, da dança, entre outras. A criança cresce como protagonista do seu próprio aprendizado, permitindo-se a descoberta de novas linguagens.

Baracho (2011) destaca a importância da organização dos espaços, que enriquecem a abordagem educacional, oferecendo e promovendo oportunidades para que as crianças explorem e desenvolvam seu potencial.

Assim, Malaguzzi define a metodologia reggiana no poema “As cem linguagens da criança”, em que encoraja a expressão e o aprendizado através de múltiplas linguagens, colocando a criança no centro do processo educacional e promovendo um ambiente onde a criatividade e a curiosidade são cultivadas (RESENDE, 2018).

Malaguzzi (2005) trata as “cem linguagens” como sendo algo inerente à criança, mas que lhe é retirado quando entra na escola, pois esta limita sua voz, permitindo que utilize apenas uma: a linguagem que o adulto deseja que ela use. Por isso, a escola reggiana foi criada com o foco em um ambiente de fazer, utilizando linguagens gráficas e pictóricas, linguagens corporais, brincadeiras, linguagem verbal e não verbal, pensamento lógico e científico, entre outras combinações, permitindo que as crianças aprendam com todo o corpo, desenvolvendo diferentes competências e habilidades. Além disso, a presença dos pais é essencial, já que os muros que separariam a comunidade da escola não existem (MARTINS, 2016).

As experiências, quando compartilhadas, constroem aprendizagens significativas, não apenas entre os educadores, mas também entre as crianças: “aprender com as crianças é de extrema importância para os educadores” (MALAGUZZI, 2005, p. 91).

As famílias também se fazem presentes nesse processo ao estabelecerem metas junto aos filhos e educadores.

Ainda, sobre a Pedagogia da Escuta, Rinaldi explicita que:

A escuta não é apenas uma técnica ou um método, mas uma atitude, uma postura ética. É a base para a construção do conhecimento e a compreensão das múltiplas perspectivas e complexidades do mundo. A escuta valoriza a subjetividade e a singularidade de cada criança, reconhecendo-as como protagonistas do processo educativo (RINALDI, 2017).

Portanto, a Pedagogia da Escuta em Reggio Emilia promove um ambiente educativo onde a diversidade de expressões e a participação ativa das crianças e das famílias são centrais, permitindo uma educação rica, inclusiva e colaborativa.

Deveríamos considerar o exame mais detalhado do sistema de documentação, da forma original como se desenvolveu em Reggio e que surgiu, creio eu, mais uma vez, não de uma ideologia, mas da abordagem extremamente inovadora do escutar, tornando as pessoas, assim, mais conscientes do próprio conhecimento e dos próprios pensamentos (RINALDI, 2017, p.268).

É importante que, nesse processo, respeitemos o que as crianças dizem, com seriedade e valorização das suas ideias, pois estas se tornam produto de investigação que origina as documentações.

Outro fator crucial sobre a escuta é proporcionar segurança para que a criança se sinta ouvida e possa se expressar sem julgamentos. Rinaldi afirma que para uma escuta ser competente, ou seja, verdadeiramente aberta para a criança, ela deve propiciar mudanças. Desse modo, documentar também é escutar: “uma escuta que seja competente, ou seja, realmente esteja aberta para a criança, propicia mudança! Desse modo, documentar também é escutar” (RINALDI, 2017, p. 209).

Rinaldi complementa que a metodologia de Reggio Emilia permite uma conexão entre teoria e prática no trabalho diário. É uma forma de desenvolver profissionalmente o educador, a

quem Reggio atribui grande importância, especialmente pelo fato de o professor ser entendido e tratado tanto como pesquisador quanto como aprendiz: “ao qual Reggio atribui grande importância, em especial pelo fato de o professor ser entendido e tratado tanto como pesquisador quanto como aprendiz” (RINALDI, 2017, p. 45).

Quanto à documentação, a escola com a abordagem de Reggio Emilia deixa suas documentações expostas nas paredes com o objetivo de gerar conhecimento, suscitar debates, questionamentos e dúvidas. Assim, ao ler, familiares e educadores participam e visitam essas escolas para questionar, enriquecendo a própria documentação. Segundo Rinaldi, quando a criança se vê na parede, ela percebe sua importância e reflete sobre suas ações:

A criança, ao ver suas próprias ideias e trabalhos expostos, sente-se valorizada e reconhecida. Isso não apenas fortalece sua autoestima, mas também a incentiva a continuar explorando e aprendendo. A documentação torna-se um meio de comunicação e reflexão, promovendo um diálogo contínuo entre crianças, educadores e famílias (RINALDI, 2017, p. 50).

Torna visível, ao menos em parte, a natureza dos processos e estratégias de aprendizagem utilizados pela criança. Isso significa que o professor e, acima de tudo, as próprias crianças podem refletir sobre a natureza do processo de aprendizagem enquanto tão aprendendo; isto é, estão construindo conhecimento.

Não uma documentação de produtos, mas de processos, de trilhas mentais. Tudo isso permite ler e interpretar, visitar e avaliar no tempo e no espaço. Então, essa leitura, reflexão, avaliação e autoavaliação se tornam partes integrantes do processo de construção do saber da criança (RINALDI, 2017, p. 185).

Em outras palavras, para ouvir as crianças, é essencial que o educador tenha um olhar sensível para compreender o que elas desejam expressar. É importante reconhecer que nem sempre a comunicação ocorrerá por meio da

linguagem oral, já que as crianças têm "cem linguagens" diferentes para se expressar.

O ato de ouvir deve abranger todas as formas de comunicação. Como o processo educacional depende do diálogo, é através dele que o conhecimento é gerado. Ouvir as crianças é uma experiência enriquecedora, pois aprendemos com elas (ORFAN. 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o levantamento bibliográfico realizado, a Pedagogia da Escuta está presente na abordagem educacional de Reggio Emilia, trazendo uma nova perspectiva para as escolas ao redor do mundo.

As escolas de Reggio Emilia rompem com os padrões tradicionais, pois sua visão não se limita à transmissão de conhecimentos ou ao cumprimento do currículo. As concepções de Malaguzzi estão alinhadas aos princípios da Escola Nova, onde o professor aprende enquanto ensina e ensina enquanto aprende. A escuta atenta é o ponto de partida para todo o desenvolvimento pedagógico e cognitivo das crianças.

A pesquisa também trouxe reflexões sobre a documentação pedagógica em Reggio Emilia. O foco na educação proporciona às crianças um mundo de experimentação para desenvolver sua autonomia. Essa escola adota uma visão da criança como protagonista, onde seus direitos são respeitados.

Dessa forma, a pedagogia de Reggio Emilia destaca a escuta como um dos pilares de sua metodologia. O professor deve ouvir atentamente a criança, que se expressa de diversas maneiras, seja oralmente, graficamente, gestualmente, corporalmente, entre outras. Em resumo, Reggio Emilia e a Pedagogia da Escuta promovem uma metodologia que valoriza a infância como sujeito pensante e aprendente no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FORTUNATO, I. Pedagogia da Escuta: Currículo e Projetos em Reggio Emilia. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 159-169, jul. 2010.

GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2000.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, MIRANDA, H.S. O Imaginário nas escolas de Reggio Emilia, Itália. In: **SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICOCULTURAIS DA UNESC**, 1., Criciúma, Santa Catarina. Anais. Criciúma: UNESC, 2005.

MARAFON, D. MENEZES, A.C. A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil. In: **EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 13. 2017, Curitiba. Anais.

MARTINS,T.C. Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, jan-jun, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2016.21135>. Acesso em: 16 mai. 2024.

ORFAN, N.M.M. **O lúdico como recurso pedagógico no desenvolvimento psicomotor da criança**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Monografia de Especialização, 29 p. Medianeira, 2014.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. Tradução Vania Curry. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2017. 397 p.

RINALDI, I. C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RESENDE, D.C.P. A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.

RODRIGUES, P.T.M. **O desenvolvimento psicomotor, por meio das atividades lúdicas na pré-escola**. Guará, DF. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Faculdades Integradas PROMOVE de Brasília e Instituto Superior de Educação ICESP. 17p. Jun, 2013.

SÁ, A.L. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia do curso de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec**. Belo Horizonte, Ano 7, n. 8, p. 55-80 jan./jun. 2010.



A GESTÃO ESCOLAR E O PROCESSO DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO

MARIA APARECIDA DA SILVA¹

RESUMO

A gestão educacional é fundamental para que a escola funcione de maneira eficiente e eficaz. Para explorar esse tema, foi realizada uma pesquisa qualitativa com o objetivo geral de discutir brevemente a história da gestão educacional e, como objetivos específicos, analisar a aplicação da gestão democrática nas escolas públicas. Os resultados indicaram a necessidade de um olhar diferenciado e de abordagens logísticas que integrem a comunidade escolar, assegurando que a gestão seja verdadeiramente democrática e participativa. Para isso, foi realizado um estudo qualitativo sobre o tema, com o objetivo geral de discutir brevemente a história da gestão educacional e, como objetivos específicos, refletir sobre a importância da aplicação da gestão democrática nas escolas públicas.

Palavras-chave: Educação; Formação Continuada; Gestão Democrática. Participação.

INTRODUÇÃO

No final da década de 1980, o Brasil vivenciou uma transição política significativa após um longo período de ditadura militar iniciado em 1964. Esse regime censurava diversos campos, inclusive o cultural. Com o fim da ditadura, o país começou a redesenhar seu panorama político, redemocratizando vários setores, incluindo a Educação. Nesse contexto, surgiram diversas mudanças, incluindo uma nova abordagem para a gestão educacional, baseada na gestão democrática pública e participativa, que envolve professores, gestores, comunidade e estudantes.

A gestão educacional é fundamental para que a escola funcione de maneira eficiente e eficaz. A gestão democrática pública e participativa surgiu da necessidade de eliminar a cultura de cargos de confiança indicados por

governantes, evitando a centralização dos recursos e a interferência governamental. Esse tipo de gestão foi institucionalizado no Brasil com a Constituição de 1988.

O artigo 206, inciso VI, introduziu uma nova forma de administrar as escolas públicas, levando a diversas discussões em seminários, fóruns e congressos na década de 1990 para esclarecer e implementar esse novo modelo de gestão.

Entretanto, a implementação desse modelo de gestão educacional enfrenta desafios, como a visão hierárquica equivocada da gestão e a ausência da participação comunitária na escola. Este artigo justifica-se na necessidade de orientar gestores e professores sobre a importância da escuta ativa e da participação democrática da comunidade escolar, visando criar parcerias e melhorar a qualidade do ensino.

¹ Licenciatura Plena em Português e Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Pós-graduação em Artes Visuais e História da África pela Universidade FAVENI, cursando Gestão em Educação pela Favela e Pedagogia pela FAUESP. Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

HISTÓRICO DA GESTÃO EDUCACIONAL

A Constituição Federal de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, pressupõe que as relações dentro da escola devem promover integração, cooperação e participação, sendo necessário que as propostas sejam construídas pelos próprios atores sociais envolvidos no processo. A LDBEN regulamentou a gestão democrática como um novo princípio de gestão das escolas públicas, estabelecendo em seu Artigo 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, s/p.).

A partir desse momento, as escolas deveriam adotar o modelo de gestão democrática pública e participativa, regulamentando-o conforme o funcionamento das instituições. O Plano Nacional de Educação estabeleceu como meta a criação e regulamentação do novo modelo de gestão, incentivando a participação da comunidade e assegurando autonomia administrativa e pedagógica às escolas (BRASIL, 2001).

Assim, a gestão democrática e participativa é entendida como:

A possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões, a ela referente, sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo desse modo para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões (DOURADO et al, 2006, p.5).

A gestão democrática, do ponto de vista das relações existentes nas escolas, enfatiza a importância de práticas educativas que ocorrem em todos os espaços, com a participação ativa de todas as pessoas envolvidas no processo. Esse envolvimento coletivo visa a tornar todos os

participantes responsáveis pela organização e qualidade do ensino de maneira democrática (LIBÂNEO, 2015).

A possibilidade de uma administração democrática, a partir de uma articulação entre forma e conteúdo, compreende os interesses da sociedade atual e está intimamente relacionada com o objeto a ser administrado:

a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO, 1996, p. 151).

Desta forma, a gestão democrática prevista em lei apresenta-se como uma excelente ferramenta para resolver problemas que inviabilizam a construção de uma educação de qualidade. As Unidades Escolares (U.E.) que promovem maior participação da comunidade nas decisões conseguem resolver seus conflitos de maneira consensual, contemplando opiniões divergentes em relação ao corpo diretivo (ARCE, 2018).

Esse tipo de gestão, assim como a formação de gestores, é uma meta prioritária do Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma vez que a qualidade da educação básica está diretamente relacionada a ela. Neste modelo, as diretrizes para uma escola são discutidas coletivamente e decididas em grupo. O papel da direção escolar é apoiar o grupo, promovendo autonomia, participação, transparência, responsabilidade e ética.

As escolas precisaram adotar o modelo de gestão democrática como instrumento

administrativo e regulamentar seus objetivos de acordo com o funcionamento das U.E. padrões. A gestão escolar abrange atividades administrativas, financeiras, tecnológicas, sociais e educacionais, baseando-se na regulamentação e legislação vigente, além das ações e relações estabelecidas com a comunidade (SILVA, 2018).

Essa abordagem à gestão educacional inclui liderança, planejamento, organização, direção, facilitação e outros processos relacionados à promoção do aprendizado e à educação dos estudantes. Trata-se dos processos e funções de coordenadores, diretores, supervisores e auxiliares.

A relevância desses profissionais está na responsabilidade pela organização e direção administrativa e pedagógica da escola, promovendo uma cultura escolar proativa e empreendedora por meio da autonomia, resolução de problemas e gestão adequada dos desafios existentes, utilizando-os como oportunidades para desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, a gestão democrática interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem, trazendo mais oportunidades aos estudantes como um todo. É essencial responder aos seguintes questionamentos: Como funciona a gestão democrática nas escolas? Quem são os atores sociais envolvidos na gestão democrática? E quais são os desafios que ela enfrenta?

De acordo com a realidade das escolas e as necessidades que surgem com novos desafios, é fundamental discutir o papel do coordenador pedagógico e a formação de professores. A educação atual exige que coordenadores pedagógicos e educadores enfrentem as dificuldades encontradas no ambiente escolar, o que se tornou um grande desafio, já que a educação enfrenta um cenário cheio de dificuldades e precariedades (CLEMENTI, 2001).

A desvalorização da categoria obriga o professor a dobrar sua jornada de trabalho em um ambiente cada vez mais precário, onde falta apoio, recursos, verba e investimento. Por outro

lado, exige-se a formação continuada dos professores, que, além da falta de tempo, precisam dispor de recursos próprios para se atualizar.

Com essas demandas, fica evidente a necessidade de especialização dos professores para realizar um bom trabalho. No entanto, a formação continuada depende mais da mobilização pessoal do que do investimento por parte das escolas. Na rede pública estadual, por exemplo, o coordenador pedagógico que assume o cargo nem sempre tem formação inicial em Pedagogia, revelando que o contexto maior por trás das escolas não influencia na escolha do profissional, que se tornará formador de outros profissionais (CLEMENTI, 2001, p. 63).

Já Candau (2003) destaca que a formação oferecida pelo coordenador pedagógico favorece a promoção de diversas experiências articuladas com o cotidiano da escola, onde os professores podem participar de momentos de reflexão e intervenção direta na prática pedagógica.

DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Barros (2009) ressalta que a gestão democrática não deve ser composta apenas por gestores, mas por toda a comunidade escolar. Isso assegura que o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), por exemplo, seja elaborado através de uma construção coletiva focada na qualidade da educação.

Infelizmente, há uma carência de gestores bem-preparados e instruídos para implementar projetos que visem uma escola pública de qualidade e com compromisso político. Docentes e demais membros da equipe escolar devem conhecer o P.P.P. o mais rápido possível, compreendendo as ações pedagógicas descritas e estudando as propostas para que possam ser aplicadas efetivamente (HORA, 2006).

Gadotti (2004) destaca a necessidade de a comunidade entender o processo de democratização das escolas para que possa

participar ativamente. Essa participação promove maior organização e contribui para a democratização das relações de poder, resultando na melhoria da qualidade da educação:

A gestão democrática, quando aplicada de forma efetiva, transforma a escola em um espaço de diálogo e participação, onde todos os envolvidos têm voz e papel ativo nas decisões. Isso requer um compromisso contínuo com a formação de gestores e educadores, bem como a criação de mecanismos que incentivem a participação da comunidade. Com esses elementos, é possível construir uma educação de qualidade, que não apenas atende às necessidades dos estudantes, mas também reflete os valores e expectativas da sociedade como um todo.

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida (GADOTTI, 2004. p. 16).

Paulo Freire também traz contribuições importantes sobre o processo, enfatizando a importância da participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, promovendo uma educação que valorize o diálogo e a colaboração. Ele defende que a gestão democrática nas escolas deve ser um espaço onde estudantes, professores, gestores e a comunidade em geral possam contribuir e tomar decisões juntos, construindo coletivamente o caminho da educação.

Para Freire (1995), a educação deve ser um ato de liberdade, onde todos tenham a oportunidade de se expressar e serem ouvidos. Essa abordagem não só enriquece o ambiente escolar, mas também fortalece a formação cidadã dos estudantes, preparando-os para uma participação consciente e crítica na sociedade.

Ele argumenta que a gestão democrática pública e participativa nas escolas é fundamental

para a construção de uma educação libertadora. Essa gestão deve ser baseada no respeito mútuo, na escuta ativa e na valorização das experiências e conhecimentos de todos os membros da comunidade escolar.

Freire (1995), destaca que a verdadeira democratização da educação só será possível quando houver um compromisso genuíno com a participação de todos. Isso implica em criar espaços e mecanismos que facilitem o envolvimento da comunidade, garantindo que suas vozes sejam levadas em conta nas decisões que afetam a escola.

Além disso, aponta que a formação continuada dos educadores é essencial para o sucesso da gestão democrática. Os educadores devem ser incentivados a refletir sobre suas práticas, a trocar experiências e a se aperfeiçoar constantemente, em um processo de aprendizado contínuo e colaborativo.

Em resumo, Paulo Freire nos lembra que a gestão democrática pública e participativa é um caminho poderoso para transformar a educação. Ela nos desafia a construir uma escola mais justa, inclusiva e voltada para o desenvolvimento pleno de todos os seus membros, promovendo uma cultura de diálogo, respeito e colaboração.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1995, p. 91).

Nesse sentido, a escola deve unir esforços para, junto à comunidade, realizar práticas e ações compartilhadas, fortalecendo a participação efetiva de todos os envolvidos. Um exemplo desse novo modelo de gestão é o conselho escolar, um órgão colegiado responsável por discutir a administração e votar nas questões que a maioria acredita ser o melhor

para a escola e os estudantes. Este conselho deve ser composto por representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, gestores, professores e funcionários (SILVA, 2016).

Ou seja, é necessário valorizar a participação em reuniões do conselho, considerando conversas informais, opiniões, sugestões críticas e outras questões, conforme as necessidades e ajustes necessários. A gestão democrática também deve se preocupar com a formação do conselho escolar, a reorganização das associações estudantis, a reformulação dos projetos político-educacionais, e garantir a participação de pelo menos dois representantes por unidade na eleição dos conselheiros escolares, entre outras ações.

Um desafio significativo está relacionado às políticas públicas voltadas para a gestão democrática, que muitas vezes mudam a cada quatro anos, refletindo os princípios do partido político eleito. Essa descontinuidade nas diretrizes educacionais afeta as escolas de forma abrangente. O poder público tem a capacidade de controlar diversas situações, como a administração escolar, a falta de professores, problemas estruturais e sistemas de dados que impactam o controle das escolas públicas.

O problema é complexo e requer uma consideração mais ampla e articulada das funções específicas envolvidas. Os profissionais da educação desempenham um papel crucial na escola, sendo articuladores, promotores e incentivadores de ações que fomentam a discussão e a reflexão no espaço coletivo.

Segundo Mendonça (2001), vários fatores dificultam a implementação da gestão democrática, como a interferência política na educação, o funcionamento do sistema como um todo, processos administrativos burocráticos e autoritarismo por parte da direção e administração escolar. Além disso, é fundamental que a comunidade compreenda o processo de democratização para que ele seja efetivamente aplicado.

Para que a gestão democrática ocorra de forma eficaz, é necessário que todos na escola, desde os líderes até os alunos e a comunidade, estejam alinhados e capacitados. Isso permitirá que a comunidade participe verdadeiramente das decisões que afetam o ambiente escolar.

Um dos principais requisitos da democracia é a proteção dos direitos humanos, incluindo a liberdade de expressão, a oportunidade de participar da vida política e o acesso à cultura. A democracia busca respeitar a base da liberdade humana como um direito, assegurado pelos governantes que regulam os deveres e direitos da população (MAZZA et al., 2017).

Nesse sentido, a igualdade entre a população é um princípio fundamental da democracia:

Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais enquanto herança histórica que se renova continuamente. A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual, quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade (PARO, 2000, p.13).

Desta forma, é essencial ter um entendimento profundo desse processo para tomar decisões de forma coletiva, compartilhando responsabilidades e respeitando cada indivíduo como pessoa, e não apenas como um objeto de trabalho. Isso é fundamental para cumprir os objetivos estabelecidos em assembleia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, pressupõem que

as relações dentro da escola devem promover integração, cooperação e participação, com propostas construídas pelos próprios atores sociais envolvidos no processo.

A descentralização do poder foi fundamental para que a gestão democrática e participativa pudesse ser implantada nas escolas. Com essa descentralização, todos os atores sociais podem discutir e decidir sobre o que é melhor para a escola e, principalmente, para os estudantes.

Infelizmente, apesar da legislação pertinente, ainda existem obstáculos, como a inadequação dos espaços escolares para práticas diferentes das realizadas no horário de aula e a falta de reconhecimento dos princípios da educação integral para uma efetiva emancipação das escolas. Além disso, muitos membros dos Conselhos de Escola e da comunidade não participam ativamente ou desconhecem seus direitos de participação.

É necessário retomar e revisar o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), assegurando que ele incorpore os princípios da gestão democrática e participativa, integrando diversos fatores e considerando os princípios da Educação Integral.

Os resultados desta pesquisa mostram que a implementação da gestão democrática tem ocorrido de maneira significativa, mas são necessárias outras intervenções para que ela atinja todas as escolas.

Portanto, estratégias para implementar a administração democrática e participativa são ferramentas essenciais para resolver problemas e alcançar uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARCE, P.D. **É possível a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de São Paulo?** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2018, 99 p.
- BARROS, L. A. M. **Gestão Democrática Escolar**. 2009. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/3513/1/LD_EJA_I_2013_15.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília – MEC, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

CANDAU, V.M.F. **Universidade e formação de professores: que rumos tomar?** In: _____. (Org.). **Magistério, construção cotidiana**. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 2003. c.2 30-50p.

CLEMENTI, N. **A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 53- 66.

DOURADO, L.F; MOARES, K.N. de; OLIVEIRA, J.F. **Conselho Escolar e Autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola**. Belo Horizonte: UFG, 2006, p. 1-6.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho D'água. 6. ed., 1995.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. rev. ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

MAZZA, D.; SPIGOLON, N.I.; MODESTO, C.M. S.; FONTEBASSO, D.; ZAN, D.; FERRAZ, E.; PATTARO, T. **Educação integral: concepções e práticas no Brasil**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. Anais e trabalhos completos 1. Educação integral. II. Seminário de Educação Integral: concepções e práticas no Brasil. (2: 2017: Campinas, SP).

PARO, V.H. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2024.

SILVA, M.A. **Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007**. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan./mar. 2018.

SILVA, R.M. **Processo histórico e político da gestão democrática escolar no Brasil**. **Revista de Educação, Ciências e Matemática** v.6 n.2, mai/ago 2016.



A LUDICIDADE E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO CORPORAL NAS CRIANÇAS

MARIA DE LOURDES FERREIRA DA SILVA¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o desenvolvimento da expressão física na infância durante a educação infantil, por meio de jogos e brincadeiras. O conceito de personificação surgiu a fim de salvar a dimensão sensível, lançando um novo olhar sobre as pessoas, a sociedade e o mundo: criatividade, sensibilidade, diversão, arte e tecnologia, entre outros, formam as relações que existem no cotidiano das pessoas que incorporam esse conceito, em sua totalidade e complexidade. Isso deve depender da infância, que é o período de descoberta da criança, durante a qual ela deve ser estimulada a se desenvolver plenamente. Assim, este artigo apresenta uma discussão sobre o movimento corporal associado às práticas pedagógicas da educação infantil como manifestação do corpo e da mente infantil a partir da ludicidade, por meio de uma revisão da literatura relevante sobre o tema. Os resultados encontrados demonstraram que os movimentos corporais, em tese, necessitam de mudanças nas interpretações realizadas sobre o movimento infantil, incluindo-se as concepções de desenvolvimento, norteando a construção de propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Educação Infantil; Ludicidade; Movimentos Corporais.

INTRODUÇÃO

O corpo humano é reconhecido como um todo e desempenha diferentes funções. O contato com o meio que o cerca, ou seja, a materialização da realidade ocorre por meio da dimensão corpórea. É através do corpo que se concebe o mundo exterior e é a partir dele que reagimos às interações produzindo respostas aos estímulos recebidos.

Da mesma forma, o corpo também funciona como uma forma de linguagem e, portanto poder assumir a condição carnal de um organismo cujas estruturas, funções e poderes nos dão acesso ao mundo, nos abre à presença corporal do outro (VILLAÇA e GÓES, 1998, p. 23).

Em outras palavras, a Educação Infantil é uma fase escolar que inclui e atende crianças de três a seis anos, levando em consideração aportes teóricos que orientam as práticas pedagógicas dos professores sobre o papel da motricidade infantil durante o processo de ensino e aprendizagem.

A educação é um processo contínuo e evolutivo, devendo ser orientado principalmente para a criança, sendo necessário destacar este processo já nesta fase da escolarização, caracterizada como sendo uma fase relevante no desenvolvimento humano.

Além disso, é preciso considerar a criança como um ser histórico e social, onde a

¹ Formada no magistério. Licenciatura Plena em Letras. Pós graduação em Literatura Brasileira. Professora de Educação Básica na Prefeitura de Suzano, SME, PMS e Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

aprendizagem ocorre por meio de interações entre a criança e o mundo ao seu redor. Por isso, diferentes orientações didáticas, que priorizam o uso de jogos e brincadeiras, bem como atividades que envolvem o reconhecimento do próprio corpo, o corpo do outro e a imitação de gestos são importantíssimos nessa fase.

Assim, a presente investigação se justifica a partir das discussões sobre as contribuições da expressão corporal para o desenvolvimento infantil.

Como objetivo geral, discutiremos como o uso do movimento e da expressão corporal contribui para o desenvolvimento de diferentes aspectos nas crianças, sejam eles psicológicos, cognitivos, sensório-motores, entre outros.

Como objetivo específico, a ideia é demonstrar a importância da ludicidade na escola e relacioná-la com práticas educativas voltadas à expressão corporal, realizando uma revisão bibliográfica sobre o assunto.

MOVIMENTOS CORPORAIS NAS BRINCADEIRAS

Imediatamente após o nascimento, os bebês começam a se movimentar de alguma forma e durante esse processo começam a se apropriar das inúmeras possibilidades de expressão corporal para interagir com o mundo.

É no movimento que eles aprendem a se conhecer, a se relacionar com outras pessoas e objetos, bem como desenvolver as habilidades necessárias ao seu desenvolvimento. Na infância, o movimento é um dos recursos mais utilizados pelas crianças, mesmo que não percebam, além de expressar seus pensamentos e contribuir para novas experiências.

Na educação infantil é necessário utilizar uma estratégia pedagógica que organize atividades que busquem trazer e desenvolver linguagens diferentes, sendo de fundamental importância que eles aprendam a se comunicar com o mundo ao seu redor.

Assim, segundo ao autor:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade.

Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação (STEUCK, 2008, p. 13-14).

Bergè, em 1988, propôs a Pedagogia do Movimento, onde problemas no desenvolvimento da expressão corporal em crianças levam a diversos problemas na vida adulta, entre eles, por exemplo, uma má relação com o próprio corpo.

O movimento e a expressão corporal é uma das principais formas de as crianças estabelecerem relações com o mundo ao seu redor, apreendendo significados em seu ambiente sociocultural, descobrindo-se como sujeitos e construindo sua identidade de acordo.

A linguagem é o principal eixo articulador da fase que inclui a Educação Infantil. Por meio da linguagem a criança constrói seu próprio conhecimento, interagindo assim com o mundo. É a partir da linguagem corporal que se estruturam as diferentes linguagens socializadas e as diferentes formas de expressão.

O movimento constitui uma matriz básica onde a criança transforma em símbolo tudo o que é capaz de vivenciar corporalmente, construindo assim seu pensamento. Portanto, a expressão corporal como prática pedagógica na Educação Infantil implica na importância do movimento corporal na descoberta e construção do conhecimento (GARANHANI e MORO, 2000).

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) traz a expressão corporal como linguagem para trabalhar, permitindo que a criança tome consciência de si mesma, se expresse e conheça o mundo ao seu redor.

O documento discute a exploração das diferentes formas de sentir o corpo, trazendo conhecimento de suas características, limitações e formas de expressão: "a riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um mundo a ser vivenciado, conhecido e apreciado" (AYOUB, 2001, p.57).

Assim, na cultura infantil, ainda que se leve em conta sua hipótese epistemológica, deve-se considerar também que as crianças atribuem às suas ações situações do mundo e das relações que vivenciam; é o processo crescente de institucionalização da infância (SARMENTO e PINTO, 1997).

Na Educação Infantil, as atividades motoras devem fazer parte do cotidiano das crianças, independentemente de onde elas aconteçam já que:

O movimento, o brincar, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos (MATTOS E NEIRA, 2003, p.176).

A cultura tem um tremendo impacto no desenvolvimento das habilidades motoras na infância, desde os significados, gestos e expressões faciais, bem como os movimentos aprendidos ao lidar com determinados objetos. A diversão feita com jogos, brincadeiras, danças e esportes ajuda a desenvolver a cultura corporal de cada criança ou grupo social, onde o movimento é aprendido e dado significado.

Por isso, esse período deve ser valorizado, utilizando brinquedos e jogos que envolvam coordenação e equilíbrio dos movimentos das crianças. Os jogos contêm regras que oportunizam o aprendizado durante as relações sociais, pois ao brincar aprendem a competir, cooperar, respeitar e aprender novas regras: “as atividades de lazer são essenciais para a compreensão do conhecimento artístico e estético, pois possibilitam o desenvolvimento de percepção, imaginação, imaginação e sentimentos” (ALMADA, 1999, p.10).

Assim, a diversão encontrada na educação infantil contribui muito para o desenvolvimento das crianças, pois:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e

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

Ayoub (2001) discute que as abordagens infantis que devem priorizar, suas idiosincrasias e suas necessidades mostram que é preciso pensar em um currículo que inclua diferentes formas de expressão e linguagem. Expressões testadas em brincadeiras representam verdadeiramente o que é ser uma criança. A cultura corporal é uma produção histórica e social do homem.

Brincar, dançar, correr, faz com que as crianças se expressem por meio do corpo, dando sentido ao que estão vivenciando naquele momento:

Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita (BARRETO, 2005, p. 27).

Além disso, a linguagem corporal é vista como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de competências e habilidades na infância, na qual o professor não só pode, mas deve explorar esse eixo disciplinar a fim de desenvolver a expressão física, entre outros saberes.

Assim, a autonomia do movimento do corpo constroi a identidade corporal da criança. Esse processo ocorre nas relações com o outro, ou seja, na socialização. Abordagens infantis apropriadas e elementos culturais que traduzam

conhecimentos, atitudes, práticas, valores e normas (GARANHANI e MORO, 2000).

Na escola, é possível expressar-se e movimentar-se corporalmente a partir da aplicação da ludicidade. O ensino deve sistematizar e ampliar esse conhecimento, levando em consideração as características e necessidades que a educação corporal representa para ele.

Ou seja, a integração desses eixos ocorre por meio do brincar, pois é por meio dele que a criança experimenta, explora e compreende os diferentes significados culturais presentes em seu cotidiano, resultando em aprendizado.

Assim, Garanhani e Moro (2000) defendem que a prática docente deve ser orientada por eixos que envolvem o movimento corporal para o desenvolvimento físico e motor; que levam à compreensão dos movimentos corporais como linguagem utilizada na interação com o ambiente por meio da socialização; e que ampliam o conhecimento das práticas corporais produzidas historicamente pela cultura.

É importante desenvolver uma abordagem pedagógica baseada em diferentes linguagens que as crianças utilizam para se expressar e se comunicar com o mundo ao seu redor.

O movimento e a expressão do corpo é uma das principais formas das crianças estabelecerem relações com o mundo ao seu redor, apreendendo significados em seu meio sociocultural, descobrindo-se como sujeitos e conseqüentemente construindo sua identidade. Assim, pensar a cultura infantil remete à criança, que será protagonista na maioria de suas ações.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) aborda o movimento sob a ótica do desenvolvimento integral da criança, incluindo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

O documento remete ao eixo de diretrizes que sugerem novos paradigmas para a educação infantil. Esse novo conceito está ligado à ampliação da cultura corporal, do significado

do corpo, buscando a importância da tonicidade, motricidade e expressividade das crianças:

[...] O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p. 15).

Nesse caso, o documento considera que as crianças desempenham um papel importante, pois, mais do que movimentar partes do corpo ou se locomover, são capazes de se comunicar e se expressar por meio de gestos e expressões faciais.

Infelizmente, ainda há muitas escolas e, conseqüentemente, profissionais da educação, que entendem o movimento infantil como uma forma de bagunçar, desvalorizando o potencial que a criança pode alcançar por meio da expressão corporal e do movimento. Por isso, o próprio documento traz considerações sobre esse erro comum, destacando que:

... o movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado (BRASIL, 1998, p.18).

EXPRESSÃO INFANTIL

Oliveira (2011) discute o significado dos movimentos infantis, esclarecendo que, a princípio, a criança apresenta certa agitação orgânica em geral, que aparentemente para os adultos parece uma forma de fazer errado. Com o tempo ele começa a se apropriar dos movimentos e passa a se expressar por meio de gestos ligados à afetividade, ligados às emoções vivenciadas.

Wallon (apud, OLIVEIRA, 2011) fala sobre a evolução da criança, a partir da dimensão corporal que integra um conjunto de atividades que a criança desenvolve e dos movimentos relacionados às funções expressivas, instrumentais, posturais e gestuais.

A especificação da Educação Infantil entende que a faixa etária entre quatro e seis anos de idade gera uma ampliação do repertório de gestos. Neste caso, os movimentos exigem alguma coordenação motora e devem ser adaptados a certas coisas, como cortar, colar, encaixes, blocos, etc.

Os movimentos corporais são de extrema importância para o desenvolvimento físico e motor da criança, por se tornar uma linguagem que se desenvolve no processo histórico e cultural em que a criança avança no desenvolvimento da linguagem oral, na representação verbal e não verbal, e, assim, no domínio dos movimentos corporais favoráveis à expressão infantil. Assim, os movimentos aprendidos nesta fase são essenciais para que a criança possa manipular e descobrir o mundo ao seu redor (Galvão e Wallon, 1995).

Para Ayoub (2001), as expressões lúdicas testadas representam verdadeiramente o ser criança, e precisam de garantia na forma de lei. A educação física opera entre diferentes saberes, a cultura do corpo, como produção histórica e social do homem. Por meio do brincar, dançar, correr, a criança também se expressa por meio do corpo, que traz sentido ao que vive.

No caso da dança e da música, podem ser utilizadas como determinantes o desenvolvimento psicológico, linguístico e emocional das crianças.

Portanto, a linguagem corporal infantil é vista como uma poderosa aliada no desenvolvimento de competências e habilidades, onde o professor não só pode, mas deve explorar esse eixo disciplinar a fim de desenvolver a expressão física e demais conhecimentos nas crianças.

Assim, Garanhani e Moro (2000) entendem que a autonomia do movimento

corporal constrói a identidade corporal da criança. Esse processo se dá nas relações com o outro, ou seja, na socialização. Assim, as crianças se aproximam e se apropriam de elementos culturais que traduzam conhecimentos, atitudes, práticas, valores e regras.

Em outras palavras, a integração desses eixos ocorre por meio do brincar, pois é por meio do brincar que a criança vivencia, explora e compreende os significados culturais presentes em seu ambiente, significando e ressignificando saberes.

Klein percebe que as crianças começam a controlar seus medos quando brincam. Isso ocorre porque as crianças têm a capacidade de codificar e se expressar desde cedo: os jogos podem permitir que as crianças superem o medo das coisas e eliminem o medo dos perigos internos; torna-se evidência do mundo real e, assim, torna-se uma ponte entre fantasia e realidade (KLEIN apud ABERASTURY, 1982, p. 48).

O brincar deve proporcionar prazer e sentido ao mesmo tempo, pois é feito por meio de brincadeiras que ela desenvolverá plenamente: quando a criança brinca, ela se prepara para sua própria vida, pois entra em contato com seu corpo e com o mundo social por meio de atividades lúdicas, compreendendo o estado das coisas e os métodos de trabalho (ZANLUCHI, 2005, p. 89).

Ainda, as escolas devem tratar a cultura popular como forma de conhecimento para salvar o valor cultural de toda a sociedade. Reconhecer os jogos populares como uma série de convenções é a base do conhecimento e da diversão. Criar um espaço de participação nas relações sociais é muito importante para a compreensão da cultura popular como um todo (ABERASTURY, 1982).

Assim:

Resgatar a história das brincadeiras infantis tradicionais, como expressão da história e da cultura, pode nos mostrar estilos de vida, modos de pensar, sentimentos e palavras, principalmente jogos e métodos interativos. Viva o

presente no passado e configure-se no presente (FANTIN, 2000, s/p.).

O uso de determinados jogos pode salvar certas tradições, incluindo o desenvolvimento global das crianças, trazendo jogos e brincadeiras que fizeram parte da vida dos próprios familiares, fazendo com que a criança aprenda a importância de resgatar determinadas brincadeiras, além de difundir-las culturalmente.

Deve-se considerar que os jogos são a base para a construção do conhecimento e incentivo ao convívio social. Portanto, é necessário fazer uma revolução na cultura escolar e olhar para o comportamento do jogo a partir de uma perspectiva diferente, para além da ideia de que os jogos são apenas um momento divertido e lúdico.

No entanto, o professor deve, ao usar jogos e brincadeiras considerados tradicionais, estar atento e refletir sobre onde quer chegar, relacionando os jogos tradicionais e considerando aspectos fundamentais para o crescimento global das crianças. Ou seja, resgatar brincadeiras não só traz conhecimento, mas também preserva a cultura de grupos específicos dentro da sociedade.

Neste caso é necessário sublinhar a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Portanto, é necessário sensibilizar pais, educadores e a sociedade em geral para as contribuições da ludicidade na educação infantil, que deve ser vivenciada na infância, como parte do aprendizado. No entanto, o brincar permite que a criança estabeleça regras construídas por ela mesma e em grupo, auxiliando na integração dos indivíduos à sociedade:

A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos

modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças "aprendam", de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportasse como "verdadeiros" meninos e meninas (FINCO, 2007, s/p).

No caso da diversão, os jogos não devem direcionar o comportamento sexual das crianças. Os jogos de faz de conta são essenciais para eles, pois permitem que eles experimentem diferentes personalidades e entendam melhor o mundo ao seu redor e a si mesmos.

Brincar é um ato livre que aparece e pode ser realizado pela criança a qualquer momento; faz as pessoas felizes e não exige o produto como condição; ensina e desenvolve a linguagem, além de várias habilidades.

PROTAGONISMO INFANTIL E REGGIO EMILIA

Atualmente considera-se a infância heterogênea uma vez que a sociedade envolve múltiplas infâncias, socialmente desiguais. A infância é reinventada a todo o momento, podendo-se criar a sua própria imagem do que e como as crianças devem agir.

Algumas concepções concentram-se no que as crianças são, o que elas têm, e o que podem ou devem fazer, enquanto que em outros momentos, concentra-se no que as crianças não são, no que elas não têm e não podem fazer (RINALDI, 2002).

As crianças constroem suas próprias culturas em relação às culturas dos adultos. Juntamente com seus colegas, vivenciam e experimentam diferentes maneiras de ser criança, envolvendo-se em uma pluralidade de conhecimentos e relações diferentes.

Percebe-se também que o mundo infantil é extremamente heterogêneo, fazendo com que as crianças estejam sempre em contato com diferentes realidades, aprendendo novos valores e estratégias que podem vir a contribuir para a formação da identidade pessoal e social (NARODOWSKI, 2001).

Atualmente, as crianças são consideradas protagonistas do seu próprio conhecimento uma vez que se tornaram peça-chave na sua inserção na sociedade e estão, juntamente com os adultos, envolvidas com a construção social, com o compartilhamento de diferentes responsabilidades e saberes (SARMENTO, 2003).

Assim, a infância da qual faz parte o cotidiano escolar, em especial na Educação Infantil, envolve tanto as pluralidades quanto as singularidades, necessitando serem levadas em consideração durante todo esse processo. O protagonismo contribui para que as crianças possam se livrar das amarras estabelecidas pelas escolas não precisando desobedecer para garantir o protagonismo infantil.

Para isso a escola precisa considerar esse protagonismo, repensando em suas práticas e trazendo maior leveza ao ensinar e aprender, encontrando a recíproca necessária para garantir a autonomia e a participação de todos.

O protagonismo remete ao conceito trabalhado em Reggio Emilia na Itália, que logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, precisou ser reconstruída trazendo a concepção de que o futuro estaria ligado a educação:

Um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emilia é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para a sua orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidade, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. [...] a nossa imagem é de uma criança que é competente, ativa e crítica [...] (RINALDI, 2002, p. 76-77).

Desta forma:

[...] gostaria de salientar a participação das próprias crianças - elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação

de ideias e abstrações (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

Anteriormente à Escola Nova o que tínhamos nas escolas era a aplicação do conceito de disciplina. As instituições escolares começaram a surgir com o intuito de controlar e direcionar a infância, considerando a criança como um ser incompleto e inexistente de experiências. A socialização começou também a surgir como exigências e deveres da aprendizagem, trazendo com isso uma massificação do ambiente escolar (SARMENTO, 2003).

Com o passar do tempo, novas concepções de ensino precisaram ser criadas e repensadas. A concepção de criança e infância que originou as instituições precisaram ser repensadas, para que, outra imagem de infância pudesse surgir, dirigindo assim outros olhares para elas (MALAGUZZI, 1999).

Por isso, nos dias atuais, podemos considerar a criança que frequenta a Educação Infantil, uma criança institucionalizada, onde ela esconde e ao mesmo tempo revela as concepções de infância dos adultos que estão à sua volta.

Assim, a infância funciona como um símbolo de afirmação, espaço para a liberdade, apresentando uma metáfora da criação entre pensamento e ruptura, da quebra do normal e do estabelecido.

É necessário, portanto, repensar nas práticas escolares, bem como na concepção de aprendizagem das crianças:

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

Desta forma, as práticas escolares devem deixar de ser centrada nos adultos e nas suas

expectativas, e se basear nas crianças para que elas se tornem protagonistas dos seus processos de ensino e de aprendizagem por meio das brincadeiras, por exemplo.

Quanto as normas sociais, a sociedade estipula comportamentos e atitudes diferentes desde a infância tanto para o homem quanto para a mulher. A construção da identidade de gênero é passada para as crianças através das brincadeiras, das palavras, dos gestos e das atividades reconhecidas como masculina e feminina. Neste sentido, as crianças internalizam e reproduzem a relação que é estabelecida por homens e mulheres, algumas delas são a reprodução de estereótipos atribuídos à opinião social.

Na Educação Infantil, essas atitudes não passam despercebidas, pois, em momentos de atividades coletivas é possível observar como elas estão enraizadas em relacionamentos dentro da família, no ambiente onde vivem e nas relações externas, com os colegas, construindo assim valores, nem sempre explícitos, mas que determinam sutilmente seus comportamentos.

Relações sociais estabelecidas na instituição escolar em seu cotidiano, são dinâmicos e carregados de valores que circulam nas falas de todos que compõem seu universo (FANTIN, 2000).

A forma como um adulto se dirige a uma criança, certas expressões chamam atenção, pois, estudos sobre relações de gênero e a educação das crianças confirma que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde cedo, as normas e padrões estabelecidos.

É claro que trabalhar com questões de gênero tem se tornado cada vez mais complicado, porque não envolve apenas conhecimento ou informação, mas também valores e uma posição política perante a multiplicidade de modos de viver e de ser:

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se

promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar (SILVA, 1996, s/p.).

Portanto, a igualdade de gênero é fundamental para o estabelecimento de uma sociedade com menos preconceito e discriminação, cabendo destacar que a Educação Infantil passa por essa tarefa, ou seja, é preciso que a igualdade entre homens e mulheres comece desde os bebês que aprendem que meninos e meninas devem ter direitos, deveres e oportunidades

Azevedo (2004), alerta para esta realidade, podendo ser vista claramente a partir de seu aprendizado no cotidiano da pré-escola onde se apresentam relações tradicionais de gênero que podem se constituir em desigualdade e discriminação entre meninos e meninas, culminando na interferência no processo de formação da identidade da criança; portanto, acredita-se ser necessário desconstruir essas manifestações nesta fase, não sendo possível falar em igualdade de gêneros se os adultos não aplicam na prática o que falam:

A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças "aprendam", de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportasse como "verdadeiros" meninos e meninas (FINCO, 2007, s/p).

Assim: "a escola e as relações que as crianças estabelecem no início da escolarização,

fundamentais ao desenvolvimento de sua identidade” (AZEVEDO, 2004 apud MARTINS, 2002, p. 2).

Os brinquedos não podem orientar o comportamento sexual das crianças. Os jogos no faz de conta são essenciais para as crianças, porque permitem que elas experimentem personagens diferentes e entendam melhor o mundo ao seu redor e a si mesmas.

Ou seja, o brincar é uma ação livre, aparece e se executa a qualquer momento pela criança; deixa as pessoas felizes e não exige o produto como condição; ensina regras, desenvolve a linguagem, e diferentes habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, é possível notar que a expressão corporal, que envolve a Pedagogia do Movimento compreende uma nova concepção de educação, identificando que um dos desafios presentes na Educação Infantil é o de estruturar uma pedagogia que trate dos cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que a auxilia durante a aprendizagem.

Na atualidade, os movimentos corporais, em tese, necessitam de mudanças nas interpretações realizadas sobre o movimento infantil incluindo as concepções de desenvolvimento, norteando a construção de propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil.

O período que compreende esta etapa escolar é uma fase em que a criança experimenta, ajusta e constroi movimentos corporais provenientes da interação com os demais colegas, tornando-se ambiente privilegiado para o desenvolvimento da autonomia corporal e de ter contato com diferentes vivências e movimentos corporais provenientes da cultura do seu entorno.

O uso da ludicidade compreende uma nova concepção de ensino demonstrando que é preciso estruturar uma pedagogia nesta etapa

que contemple não só os cuidados, mas também o desenvolvimento das crianças como um todo, cognitivo, social, afetivo, educacional, entre outros.

No caso das questões de gênero, a escola deve contribuir para a desconstrução de pré-conceitos estabelecidos pela sociedade, como por exemplo, a de que menino deve brincar com carrinhos, enquanto a menina brinca com bonecas.

Assim, o docente deve ter um olhar diferenciado, percebendo situações de preconceito, em relação às diferenças de gênero, neste caso. No universo infantil, as relações de significado conhecidas através das práticas educativas, mostram muitas maneiras de ser menina e ser menino sem categorizá-los.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. **Psicanálise da Criança**: teoria e técnica. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- ALMADA, D. Arte: esta brincadeira é coisa séria. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, n.32, 1999.
- AYUOB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, vol. 4, n. 4, p. 53-60, 2001.
- AZEVEDO, T.M.C. Representações de gênero e as atividades lúdicas na educação de crianças. In: **ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**, 7. 2004. Anais... Rio de Janeiro: Niterói, 2004. p. 327- 330.
- BARRETO, D. **Dança**: ensino, sentidos e possibilidades na escola. 2ªed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.
- FANTIN, M. **No mundo da brincadeira**: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FINCO, D. Por uma educação com igualdade de gênero na infância. Mundo da Diversidade da **Revista Maringá Ensina**, Maringá, ano 2, n. 6, pág 38-39, maio/jul. 2007.
- GALVÃO, I.; WALLON, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2000.
- MALAGUZZI, L. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARTINS, K. **Teorias de aprendizagem e avaliação de software educativo**. Monografia (Informática Educativa) Universidade Federal do Ceará. 2002. Disponível em: . Acesso em: 18 fev. 2022.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. O papel do movimento na Educação Infantil. IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes (org.) **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

NARODOWSKI, M. **Infância e Poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Z.R. **A Brincadeira e o desenvolvimento infantil**: implicações para a educação em creches e pré-escolas. Motrivivência. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. **As crianças: contextos e identidades**. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

SILVA, T.T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

STEUCK, C.D. **Corporeidade e educação**: um olhar a partir da epistemologia social. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008.

VILLAÇA, N.; GÓES, F. **Em Nome do Corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ZANLUCHI, F.B. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.



DIVERSIDADES NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA GILMA DO NASCIMENTO AZEVEDO¹

RESUMO

O artigo tem por objetivo geral analisar a importância da diversidade cultural na Educação Infantil, propondo reflexões sobre essa temática. Entender a inserção da criança no contexto social do ambiente educacional, o respeito à singularidade e a identidade cultural. Sabemos que os seres humanos são sociais por natureza, e os preconceitos, discriminação e estigmas são aprendidos ao longo das interações e modelos que a criança tem contato ao longo do seu desenvolvimento, além dos discursos introjetados dos modelos presentes no meio em que vivem. Partindo destes pressupostos, essa investigação consiste em uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica baseada em materiais publicados, constituído principalmente por livros, artigos de periódicos, materiais em fonte física e disponibilizados na internet. Concluiu-se que é importante uma ampla divulgação e investimento em formação continuada que deve contemplar a identidade, a diversidade e o contexto em que todos estão inseridos para que se ofereça suporte para o trabalho pedagógico que contribuirá efetivamente para o pertencimento a raça negra.

Palavras-chave: Acessibilidade; Identidade; Relações Étnico-raciais; Valorização.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural abrange valores de convivência que devem ser praticados e estimulados no cotidiano, haja vista que possibilita um melhor convívio social, incentiva a tolerância, combate o egocentrismo exagerado e prima, acima de tudo, pelo respeito às diferenças. Diante disso, trabalhar a diversidade cultural com as crianças é essencial para uma formação e desenvolvimento saudável e produtivo.

Sabemos que os seres humanos são sociais por natureza, e os preconceitos, discriminação e estigmas são aprendidos ao longo das interações e modelos que a criança tem contato ao longo do seu desenvolvimento,

além dos discursos introjetados dos modelos presentes no meio em que vivem.

A diversidade, representatividade, identidade e cultura devem ser discussões essenciais para a promoção de direitos e para a construção da individualidade na infância. E, o brincar pode ser o apoio nesta construção saudável dessa etapa educacional. Entende-se que, a diversidade cultural deve ser aprendida desde a infância, para que as crianças cresçam sem preconceitos e se desenvolvam emocionalmente. Além do que, é uma maneira de contribuir para a cultura do respeito, harmonia, paz, o que é importantíssimo para uma vida em sociedade.

Portanto, o presente trabalho justifica-se pela relevância social do tópico apresentado,

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia. Pós-graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas Inclusivas; Extensão Universitária em Estratégias Acolhedoras para Educação Inclusiva, Educação Humanizada, Acessibilidade e sua Importância na Educação e Tecnologias Assistivas. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

possuindo grande importância para professores, pedagogos, estudantes de pedagogia e instituições educacionais, visto que o estudo norteia-se na importância de compreender a percepção das crianças da educação infantil e como convivem com as diferenças e averiguar a influência exercida sobre o seu desenvolvimento afetivo e social, buscando fazer com que estas crianças compreendam, convivam e respeitem todas as diferenças, uma vez que o objetivo primordial do ambiente escolar é formar cidadãos solidários, autônomos e aptos ao exercício pleno de seus direitos e deveres perante uma sociedade democrática.

Trabalhar toda essa diversidade na escola é contribuir com futuros cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade, contribuindo para o diálogo e o respeito ao diferente e é sob essa perspectiva que o texto a seguir se apresenta, associando os aspectos do cuidar e do educar no percurso histórico da Educação Infantil, discutindo a importância da formação de professores voltadas às necessidades da diversidade na sociedade.

A importância de conhecer desde cedo a diversidade cultural e praticar o respeito, considerando o mundo globalizado baseado em muitos contatos virtuais, onde as crianças estão inseridas desde os primeiras vivências sociais, traz consigo a necessidade de aprimorar o respeito e a tolerância para que problemas como o bullying, sejam cada vez mais ausentes na sociedade em que nossos filhos estão crescendo e serão líderes no futuro.

DESENVOLVIMENTO

Um princípio que deve ser muito respeitado no contexto escolar é o da tolerância e respeito à diversidade cultural. A ideia de cidadania contempla direitos civis, sociais, políticos e econômicos, os quais são à base da democracia. BOBBIO (2002) afirma que a tolerância implica o uso da persuasão perante os que pensam diferente de nós, e não a imposição. A tolerância implica o reconhecimento de conviver com ideias opostas sem tornar as

opiniões irredutíveis. SOARES (2006) compreende que os direitos humanos estão ligados a valores culturais e, por isso, é importante o olhar multicultural em relação ao outro.

Contemplar a diversidade e as diferenças nas instituições escolares desde a primeira infância é o primeiro passo a fim de despertar nas crianças o respeito às manifestações individuais sem preconceitos e discriminações. É no ambiente escolar que o conhecimento é produzido e onde os conflitos são mediados.

É importante salientar que estamos falando de crianças em desenvolvimento, e essa fase exige uma maior atenção e trabalho constante, ou seja, cotidianamente, não só aproveitar momentos ou projetos, mas provocar tais situações, incluindo, assim, em seu planejamento. A educação tem o poder de construir e reconstruir conceitos, dessa forma o espaço escolar torna-se um lugar favorável para ações positivas, superação das discriminações, além de ser viabilizadora de práticas curriculares que abordem a valorização da identidade da população negra.

Nessa via, ampliar o horizonte das crianças no que se refere às diversidades culturais existentes na escola faz com que elas comecem a reconhecer que o outro faz parte de uma relação ampliada para a formação do nós, ou seja, de um todo coletivo que reconhece as diferenças presentes, respeita-as e valoriza-as, a fim de se ter uma convivência baseada na ação democrática.

Abordar as diversidades culturais, bem como suas particularidades, através do processo de descobrir, conhecer, crescer, interagir e apropriar-se de novos repertórios de forma rica e prazerosa. Temos como eficiência científica dar à criança circunstâncias para conhecer a si mesmo e ao outro; trabalhar a interação para as crianças relacionar-se bem e respeitar as diferenças um do outro; promover a valorização cultural através da leitura e interpretação de textos literários refletindo sobre o tema.

Para melhor interação dos indivíduos nas salas de aula, deve ser focado um currículo escolar e uma pedagogia democrática, que deve primeiramente começar reconhecendo que os indivíduos são diferentes uns dos outros, que pensam e têm costumes diferentes, e que quando entram na escola já possuem um capital cultural, construído anteriormente. Cabe à escola reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir deles, traçar estratégias pedagógicas, no sentido de fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças, focando em um ensino que respeite a cultura de cada comunidade, bem como traçar um projeto pedagógico que atenda a todos sem exceção.

Ainda na concepção de práticas educativas que gerem a luta pela diversidade, Moreira e Candau (2003) ressaltam que uma perspectiva emancipatória de educação envolve o reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, e como elas coexistem nos mais diferentes espaços. A ação docente deve ser orientada para a diversidade cultural presente na sociedade e nas salas de aula, considerando a multiplicidade de culturas que devem ser trabalhadas, buscando estratégias pedagógicas que permitam o trato com essa heterogeneidade.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), dentro de suas competências gerais estabelecidas, traz alguns pontos que discorre sobre a importância de valorizar a diversidade, mais detidamente, são eles:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o

respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018 p. 9 e 10)

Desta forma, respeitar a diversidade é um dos princípios de cidadania mais essenciais, pois é muito importante valorizar cada pessoa, ter empatia, sem levar em consideração o credo, raça, etc.; sabendo que cada um participa da vida social ao longo da história. Destarte, deve-se considerar na escola, quaisquer manifestações religiosas na escola pública.

Para compreender de modo mais claro, esta recente atmosfera conceitual e de conteúdo, Silva (2004, p. 140) esclarece dizendo,

“Ensino de religiões, estudo de diversidades, exercícios de alteridade: estes sim podem ser conteúdos trabalhados na escola pública. Da mesma forma que o professor de literatura faz referência a diversas escolas literárias; da mesma forma que o professor de História enfatiza diversos povos, assim o ensino de religiões deve enfatizar diversas expressões religiosas, considerando que as religiões fazem parte da aventura humana.”

A emancipação, a racionalidade, a ciência não substituem a fé, mas se integram com ela, pois a demanda pela verdade, pelo absoluto e pelo eterno nunca morre e só se torna mais premente à medida que o homem progride. Um mundo plural por diversidade religiosa levanta questões teóricas sobre a natureza da fé individual e sobre a legitimidade da pretensão de verdade que cada religião avança em relação às outras; porém, escolhas práticas a partir da convivência na mesma sociedade. (MORIN, 2010)

Diante de este contexto incorporar à diversidade religiosa que provêm da pluralidade cultural, segundo Corrêa (2008, p. 39), nas reflexões educacionais a variedade cultural presente na sociedade é, ao mesmo tempo, necessária para a construção de uma escola democrática e, por isso, mais inclusiva, razão pela qual se faz necessário ao universo educativo escolar abrir-se para a convivência

com as diferentes expressões culturais e estimular movimentos de afirmação da identidade cultural dos diferentes grupos existentes no Brasil. Para assim construir um convívio harmonioso no interior dessa multiplicidade cultural.

Construir a igualdade de gênero na escola é evitar que processos de discriminação ocorram; entretanto é importante que seja praticada desde os primeiros anos da vida escolar. A participação do professor é necessária para que a sala de aula não seja um espaço gerador e reprodutor de uma educação discriminatória, e sim um espaço de construção de igualdades, pois sabemos que a escola contribui de forma significativa para a manutenção dos padrões estabelecidos na sociedade. (FERNANDES, 2012)

A propósito a questão da deficiência e sua correlação com o termo “diversidade” e “inclusão”, observa-se que estes termos fazem partes da longa trajetória de movimentos mundiais pela luta em favor da melhoria de condições, aceitação e integração social, educacional das pessoas com deficiências. Isto acontece porque historicamente esses indivíduos têm sido vítimas de processos excludentes cristalizados pela sociedade e os termos em questão, como indicado acima, contemplam aspectos ligados a lutas emancipatória e integração das pessoas discriminadas. (MOREIRA, 2001)

A educação inclusiva aponta para uma possibilidade legal de educação para todos, isto é a educação que visa reverter o percurso da exclusão, ao criar condições, estruturas e espaços para uma diversidade de educandos. Desta forma buscamos o ideal de uma escola inclusiva que possa transformar não apenas a estrutura física, mas aspectos subjetivos como as atitudes e a mentalidade dos educadores e de todos os atores da comunidade escolar, para aprender a lidar com as diferenças. (MOREIRA, 2001)

Assim sendo, a Educação Especial é de responsabilidade de todos, sem exclusividade ou

exclusão dos poderes públicos e particulares. A partir das trocas e interações, as crianças ampliam suas chances de se apropriar com mais qualidade do mundo ao seu redor. Elas são seres sociais por natureza, e podem aprender desde cedo a coexistir sem maiores conflitos.

Na BNCC a Educação das Relações Étnico-Raciais aparece visando a: [...] ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira (BRASIL, 2016 p. 37).

É notório a importância das escolas trabalharem as diversas culturas, que é algo simples e ao mesmo tempo complexo. A cultura é cultivo, ou seja, antes de tudo cultura é trabalho, trabalho humano transformando a natureza, de forma mais explícita o amplo conjunto de resultados adquiridos coletivamente pelos homens no transcórrer do processo de transformação que exerceu sobre a natureza, sobre resultados culturais anteriores ao seu momento histórico.

De acordo com Silveira, Nader e Dias (2007, p. 36)

De um modo geral, a educação, tem por finalidade proporcionar condições de entrada e de aumento de cidadania mediante métodos educativos, de sistematização das noções socialmente acumuladas pela humanidade. Tais noções são formalizadas no âmbito da escola cuja função primordial é a construção de conhecimentos gerais que permitam aos educandos apropriarem-se dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade.

De tal modo, sistematizar e difundir os conhecimentos elaborados historicamente e divididos por uma motivada sociedade, é função primordial e social da escola. Assim sendo, os processos educativos mais comuns e, especialmente aqueles que incidem internamente, estabelece-se em dinâmicas de socialização da cultura.

A diversidade cultural é um fator muito importante de ser analisado no sistema de

ensino, pois é a forma de mostrar aos alunos que existem muitas culturas além da que eles estão acostumados a ver. Também devido ao fato de proporcionar uma formação mais ampla aos alunos, no sentido de fazer com que eles interajam com a realidade se auto-descobrimo e descobrimo coisas novas, pois muitas vezes o aluno desconhece a sua própria cultura. (HALL, 2006)

Neste contexto, os grupos indígenas no Brasil têm demonstrado uma grande capacidade de resistência, ao reelaborarem continuamente seu patrimônio cultural a partir dos valores de suas próprias sociedades. Assim, quando em contato com a sociedade abrangente, os grupos indígenas não aceitam passivamente os elementos e valores que lhes são impostos. Ao contrário: se apropriam de elementos da sociedade ocidental que, de acordo com sua cultura, são passíveis de ser adotados, dando significados diversos a elementos inicialmente estranhos, que são assim incorporados dinamicamente aos seus valores culturais. Ao contrário do que se pensou, os grupos indígenas nem perderam a sua cultura, nem desapareceram, como mostra a sua recuperação demográfica dos últimos anos e a impressionante visibilidade dos movimentos indígenas. (BERGAMASCHI, 2009)

Em nosso entendimento, uma das maneiras de enfrentarmos este desafio e avançarmos é, justamente, buscando interlocuções com ideias e proposições epistemológicas que enfatizem o diálogo intercultural, o cuidado com o outro e a escuta sensível daquilo que perpassa os processos relacionais nas comunidades de aprendizagem. Ao refletir sobre este desafio, BERGAMASCHI (2009, p.182) assim se manifesta e nos dá uma pista possível a ser seguida,

É no fazer diário, marcado pela cosmologia indígena, que se faz uma escola diferenciada, nos pequenos, porém potentes indícios que apontem outro modo de fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão se constituindo em atos ao apropriarem-se de um aparelho educativo que não nasceu no interior de

suas antigas tradições, mas que, ao trazê-lo para dentro da aldeia, conferem-lhe significados próprios. Ao propormos o cuidado e a escuta

Assim, para promover o cuidado e a escuta como princípios epistêmicos e desenvolver uma educação escolar articulada às comunidades indígenas, precisa-se proporcionar um espaço de convivência escolar que possa acolher não só as diferenças entre a cultura indígena e a cultura ocidental como, também, estimular um convívio de reciprocidade intercultural de aprendizagens comuns e, com isto, a inclusão educacional e social.

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. (HALL, 2006)

Ainda sobre identidade, HALL (2006) acredita que a globalização da pós-modernidade estaria inteiramente ligada à fragmentação das identidades culturais. Os meios de comunicação, a troca rápida de informações e principalmente a internet transformaram totalmente o mundo, e com isso as fronteiras de cada nação “caem por terra”. Qualquer um pode interagir com múltiplas culturas sem sair da própria casa. Seja por meios de filmes, músicas, séries, animes, até aulas e leitura, as culturas se entrelaçam por meio da globalização e por isso a fluidez da identidade cultural.

Com a integração econômica e com a difusão da informação possibilitadas pela globalização e pelo avanço tecnológico, também a cultura e as identidades culturais estão em trânsito constante. Junto com a informação e com os produtos, o fluxo de valores, costumes, idéias, estilos, ou seja, das particularidades de cada país, sociedade, comunidade ou grupo é muito grande e veloz. Segundo CHATIER (1990, p.183), “[...] a construção das identidades sociais seria o resultado de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm

o poder de classificar e de nomear a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma”

A identificação cultural se dá no processo de confronto entre o ambiente cultural e o indivíduo, onde o conhecimento repassado pela comunidade em que ele está situado é confrontado com os saberes adquiridos pela própria vivência pessoal. Tais situações ocorrem o tempo todo, desde as experiências vividas até os saberes organizados de maneira sistemática. Nesse sentido, pode-se dizer que o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam (LARAIA, 1997, p. 46).

Um cidadão é definido, em uma democracia (MORIN, 2010, p. 74), por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria e isso supõe a sua identidade nacional e através da educação se oferece a contribuição para a sua auto-formação, ensinando-o a assumir a condição humana e como tornar-se cidadão. Tal formação deve permitir aprofundar, dentro de si, a identidade nacional, a identidade continental e a identidade planetária. O homem se sente verdadeiramente cidadão quando se sente solidário e responsável, e tudo se tem início com uma educação voltada para a cultura universal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou trazer elementos para pensarmos como está sendo feita a socialização das crianças, tendo como foco a educação Infantil, como estão sendo trabalhadas as diferentes culturas existentes em nossa sociedade dentro do ambiente escolar e o que se pode fazer para que estas diferenças sejam tratadas não de forma racista mas sim como expressões da sociedade multicultural na qual estamos inseridos.

Levando em conta a atual realidade política e social do nosso país ao que diz respeito à aceitação individual das pessoas, suas culturas,

raça e origens, devemos hoje mais que nunca validar nossas práticas à inclusão a Diversidade Cultural, pois é através das experiências que proporcionamos às crianças de hoje que iremos garantir uma sociedade formadora de pensamento crítico e ideológico mais próximo da igualdade social, de amanhã.

Destacamos que a expressão da diversidade está presente nos diferentes tempos, ritmos e formas de aprender de nossas crianças, e que o desrespeito a estes pode se tornar um ponto de partida para a construção de problemas de aprendizagem. Além disso, a individualidade de cada criança precisa ser valorizada e, portanto, questionamos de que modo uma rotina de tarefas iguais para todos pode dar conta deste quesito.

Trabalhar a diversidade na Educação Infantil requer do professor, não somente uma visão micro voltada à formação de condutas apropriadas ao relacionamento entre as crianças bem como a compreensão do macro- estrutura que define as políticas educacionais públicas que em muitos momentos se chocam com os objetivos das Propostas Político Pedagógicas dos estabelecimentos no que tange à formação de cidadãos críticos, capazes de interagir e transformar a sociedade.

Precisamos ser otimistas e transformar em realidade o sonho de uma educação para todos, nos convencendo das potencialidades e capacidades dos seres humanos, acreditando que, somando nossas diferenças, poderemos provocar mudanças significativas na educação e na sociedade, diminuindo preconceitos e estereótipos e tornando nosso país mais humano, fraterno, justo e solidário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, M. A. **Educação ameríndia.** – a dança e a escola Guarani. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2009.
- BOBBIO, N. **Elogio da serenidade e outros escritos morais.** São Paulo: UNESP, 2002.
- _____, Norberto. **A era dos direitos.** 15 ed. Rio de Janeiro: Campos, 2003.
- CORRÊA, R. L. T. **Cultura e diversidade.** Curitiba: IBPEX, 2008.

- FERNANDES, J. P. T. **A ideologia do multiculturalismo**. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4286/a_ideologia_do_multiculturalismo.pdf?sequence=1. 2012. Acesso em: 17 março. 2021.
- HALL, Stuart **A identidade cultural na pós-modernidade** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. Ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- MOREIRA, A.F.B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In **Currículo: políticas e práticas**. Papirus, (pp. 81 – 96), Campinas, Brasil. 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 10 ABR. 2024.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- SILVA, A.M.M. TAVARES C. Educação em Direitos Humanos no Brasil: Contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Revistas eletrônicas PUCRS – Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gilli & DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos** – versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.
- SOARES, L.E. **Legalidade libertária**. Rio de Janeiro: Lumem Júris, 2006.



INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR:

FORTALECIMENTO, APOIO E A DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS



ORGANIZAÇÃO

ANDRÉ ALVES DE ALBUQUERQUE

CLÁUDIA REGINA MISTRELI

PREFÁCIO POR

MARIA CÂNDIDA SOARES DEL-MASSO

CONUTORES

ANA PAULA FABRÍCIO MACHADO

ANDREZA DATOVI 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 SIMANOVICHUS

NEURACI CARVALHO PONTES

RENATA DE PAULA OLIVEIRA

TATIANA MILANEZ

A



LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

MARILENA WACKLER¹

RESUMO

Este estudo aborda o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente educacional, enfatizando a importância do letramento digital na formação de indivíduos capazes de manobrar no contexto digital atual. Foi realizada uma análise qualitativa e descritiva por meio de revisão bibliográfica, que permitiu identificar desafios como a disparidade de acesso e a necessidade de formação docente adequada. Destaca-se a implementação de práticas pedagógicas que integrem as TDICs de maneira eficaz, promovendo o letramento digital. Os resultados indicam que a adoção dessas tecnologias contribui para uma educação mais inclusiva e prepara tanto educadores quanto discentes para enfrentar os desafios da sociedade digitalizada. Sugere-se a criação de políticas educacionais voltadas para a inclusão digital e a formação de cidadãos críticos, evidenciando a necessidade de atualização contínua dos docentes e a instauração de uma cultura digital ética entre os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação docente; Letramento digital; Políticas educacionais; Tecnologias digitais.

CAMINHOS PARA A INCLUSÃO TECNOLÓGICA EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

A emergência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) transformou a estrutura da sociedade contemporânea, redefinindo os modos de interação, acesso à informação e, principalmente, os processos educativos. Essa transformação digital, marcada pelo surgimento e consolidação de novas ferramentas, impõe ao ambiente educacional o desafio de integrar essas tecnologias de maneira que potencialize o ensino e o aprendizado, onde o letramento digital desponta como habilidade fundamental, exigindo a capacidade de manuseio tecnológico e competências de análise, criação e comunicação de informações em ambientes digitais.

Assim, a problemática gira em torno da integração efetiva das TDICs no contexto educacional, enfrentando desafios como a disparidade de acesso entre os estudantes, a formação adequada de docentes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o letramento digital, uma vez que a pandemia da COVID-19 exacerbou essas questões, evidenciando lacunas na infraestrutura tecnológica educacional e na preparação dos professores para um ensino remoto eficaz.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste estudo é evidenciar o impacto das TDICs no processo educacional, com foco especial no desenvolvimento do letramento digital, identificando estratégias para superar os obstáculos à sua integração efetiva nas práticas pedagógicas. A relevância deste artigo decorre

¹ Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade São Marcos, USM; Professora de Ensino Fundamental II e Médio, especialista em Ciências na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

da necessidade de endereçar as desigualdades no acesso à tecnologia educacional e de preparar docentes e discentes para as demandas de uma sociedade cada vez mais digitalizada.

A metodologia empregada neste estudo consiste em uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e descritiva, que possibilita a análise de literatura, como artigos científicos, relatórios de pesquisa e livros, permitindo a compreensão das práticas pedagógicas atuais, dos desafios enfrentados e das estratégias para a integração das tecnologias digitais na educação.

As contribuições deste trabalho residem na proposição de diretrizes para a adoção pedagógica das TDICs que fomentem o letramento digital, considerando o contexto de desigualdade de acesso às tecnologias. Espera-se que os resultados ofereçam subsídios para políticas educacionais que visem à inclusão digital e à formação de cidadãos críticos na sociedade informacional, além de contribuir para a literatura acadêmica na área de tecnologia educacional, auxiliando pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas.

TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)

A evolução da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação representou uma mudança expressiva, alterando sua definição no século XXI. Atualmente, a TDIC é caracterizada pelo emprego de tecnologias digitais para criar, distribuir, coletar e gerenciar informações, além de possibilitar a comunicação em tempo real por meio de mensagens de texto, voz ou videochamadas (ABREU, 2016). A facilidade com que esses recursos facilitam a interação tornou-se um ponto importante na sociedade, uma vez que as inovações tecnológicas são fundamentais para elevar a qualidade de vida (PISCHETOLA, 2019).

Desde o começo dos anos 1990, as TDICs contribuíram para a divisão digital, mas também impulsionaram o desenvolvimento educacional e a diversificação de conteúdos no meio

acadêmico, bem como, promoveram novas oportunidades em nações em desenvolvimento ao introduzirem bibliotecas digitais, estabelecendo assim, uma dinâmica renovada na pesquisa (BRANDALISE, 2019).

Assim, estas tecnologias foram a força por trás de numerosos progressos tecnológicos, inaugurando uma era conhecida como Revolução Digital ou Tecnologia 4.0. Essa transformação tem alterado as sociedades, modificando o modo de vida dos indivíduos, fazendo surgir conceitos e ideologias novas, como a sociedade imersa em tecnologia, além de ferramentas digitais inovadoras, como dispositivos móveis, sistemas de manufatura assistida por computador, meios de comunicação e cidades inteligentes educacionais, entre outras inovações desenvolvidas (CARDOSO, 2020).

O rápido progresso tecnológico em nível global suscita uma urgente demanda por aprimoramento de habilidades e competências para o desempenho de atividades e solução de problemas em um contexto dominado pelo digital, tornando-se essencial a aquisição de competências digitais para que os indivíduos possam se adaptar e evoluir na sociedade contemporânea (CARDOSO, 2020; PERREGIL, 2020; FUNGULANE, 2022).

As competências digitais são compostas por diversos conhecimentos necessários para a efetiva participação no universo digital, englobando o letramento digital, a comunicação digital, a produção de conteúdo digital, a segurança e a privacidade online, além do raciocínio lógico computacional. Paralelamente, a habilidade de trabalhar em colaboração em ambientes virtuais ganha destaque, refletindo a importância do trabalho cooperativo em espaços digitais, em resposta ao aumento da conectividade proporcionada pelas tecnologias digitais (CARDOSO, 2020; PERREGIL, 2020; FUNGULANE, 2022).

Nesse contexto, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas destacam-se como aspectos importantes, habilitando a análise e a crítica das informações disponíveis

nesse ambiente digital, bem como a identificação de desafios e a formulação de estratégias adequadas. A essa competência, soma-se a necessidade de um aprendizado contínuo, permitindo que os indivíduos permaneçam atualizados diante das rápidas mudanças tecnológicas e sejam capazes de reconhecer informações importantes em fontes confiáveis (CARDOSO, 2020; PERREGIL, 2020; FUNGULANE, 2022).

Um aspecto de suma importância concerne à segurança digital e à privacidade, englobando o saber imprescindível para preservar a integridade das informações e dos dados pessoais no âmbito virtual. Cogente a esse contexto, a cidadania digital abarca a compreensão e o acatamento dos direitos e deveres inerentes à interação no universo digital, abrangendo tópicos éticos, relacionados à privacidade e à propriedade intelectual. Frente a tal panorama, entidades governamentais, instituições de ensino e empresas têm empenhado esforços no sentido de capacitar os indivíduos nas referidas habilidades e competências, valendo-se de programas educacionais, capacitações e variados recursos (LUCAS; SOUZA; CRUZ, 2023).

LETRAMENTO DIGITAL

A literacia digital, também conhecida como alfabetização digital ou letramento digital, abrange as competências necessárias para navegar, aprender e atuar em uma sociedade onde comunicação e acesso à informação são predominantemente mediados por tecnologias digitais, incluindo plataformas online, redes sociais e dispositivos móveis (BARBOSA; BASSANI, 2022).

Em concordância a esse conceito Dias (2021) informa que a alfabetização digital se refere à capacidade de alguém de usar a Tecnologia da Informação (TI) e/ou tecnologia digital para encontrar, avaliar, criar e comunicar informações. Em contrapartida a United Nations Children's Fund (UNICEF, 2022) diz que a alfabetização digital vai além do conhecimento

técnico, pois para essa organização esse termo diz respeito aos:

(...)Conhecimentos, competências e posturas que possibilitam às crianças se manterem protegidas e fortalecidas no ambiente digital cada vez mais presente. Inclui atividades como brincadeiras, engajamento, interação social, pesquisa e educação através das tecnologias digitais. A composição do letramento digital se altera conforme a idade do infante, os aspectos culturais do local e o contexto em que estão inseridos (UNICEF, 2022).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) destaca a importância do letramento digital como uma habilidade relevante para o desenvolvimento de competências que são essenciais para a vida e para o trabalho no mundo atual. Essas habilidades incluem a capacidade de buscar, avaliar e utilizar informações de forma crítica, além de comunicar-se e colaborar com outras pessoas usando tecnologias digitais (BRASIL, 2018). Ainda de acordo com a BNCC é necessário:

Entender, empregar e desenvolver tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, relevante, ponderada e responsável em diferentes práticas sociais (abrangendo as atividades educacionais) é essencial para comunicar-se, obter e divulgar informações, gerar saberes, solucionar desafios e desempenhar papel de liderança e originalidade na existência individual e em grupo (BRASIL, 2018).

O letramento digital engloba vertentes distintas: crítico, múltiplo e fluente, cada uma delas fundamentada por diferentes estudiosos. Lankshear e Knobel (2016) apresentam o letramento digital crítico como importante para o desenvolvimento de capacidades reflexivas que permitem interpretar, avaliar e produzir conteúdos na web, enfatizando a habilidade de analisar fontes, identificar informações incorretas e compreender os contextos sociais e culturais nos quais o conteúdo é gerado e acessado.

Por sua vez, o “letramento digital múltiplo”, conforme proposto por Cope e Kalantzis (2009), ressalta a existência de diversas práticas de letramento digital em distintos contextos sociais e culturais, sustentando que

não se deve encarar o letramento digital como uma competência única, mas como um conjunto de práticas que se modificam de acordo com as necessidades e interesses individuais. O conceito de "letramento digital fluente", sugerido por Jenkins et al. (2013), destaca a necessidade de desenvolver habilidades para comunicar-se e colaborar online, além da capacidade de se adaptar a várias plataformas e contextos digitais, como a produção de conteúdo para diferentes audiências, participação em debates online e trabalho em equipe em iniciativas virtuais.

Complementando as diversas visões sobre letramento digital, Rosa e Dias (2018) consideram que a definição desse termo é relativa ao campo ou setor onde se aplicam as habilidades específicas dos sujeitos, tendo em vista que o letramento digital necessário para crianças difere daquele requerido por profissionais de Tecnologia da Informação, devido às diferentes exigências e complexidades que cada realidade apresenta, ainda que ambos demandem tal conhecimento.

Nesse sentido Caprino (s/d), considera a comunicação como de suma importância para a alfabetização digital, onde para o autor, ao se comunicar em ambientes virtuais, a capacidade de expressar as ideias com clareza, fazer perguntas relevantes, manter o respeito e construir confiança é um aspecto tão importante no mundo online quanto é na comunicação pessoal.

A interação entre comunicação e literacia digital é estreita, com a literacia digital abrangendo o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para acessar, compreender e produzir conteúdo digital. Essas competências são compostas pela leitura e a escrita no ambiente online, o domínio de aplicativos e ferramentas tecnológicas, a navegação pela internet e a comunicação por meio de canais digitais como redes sociais e serviços de mensagens instantâneas. Neste contexto, a literacia digital também compreende a habilidade de avaliar a qualidade e a confiabilidade das informações online, o que se

mostra decisivo para uma comunicação efetiva na era digital (MEIRA; FONSECA, 2018).

Dessa maneira, a aquisição da literacia digital ocorre em diversos ambientes, como escolas, universidades, bibliotecas, centros de formação, empresas e até no lar, sendo por vezes promovida por meio de cursos online, tutoriais e vídeos na internet, também, muitos desenvolvem essa competência por meio da utilização cotidiana de dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets e smartphones (RIBEIRO, 2013).

As instituições de ensino são importantes na promoção da literacia digital, responsabilizando-se pelo ensino das habilidades e competências essenciais para que os alunos possam engajar-se plenamente na sociedade digital, o que envolve o uso seguro da tecnologia, a compreensão dos conceitos fundamentais das TIC, a criação e utilização de conteúdo digital, a eficiência na leitura e escrita online, bem como a aptidão para avaliar a confiabilidade e a qualidade das informações online. Destaca-se ainda a importância das escolas em proporcionar aos alunos acesso à tecnologia e à internet, elementos indispensáveis para o desenvolvimento da literacia digital (VIZENTIN et al., 2016).

LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA

Atualmente, reconhece-se que a literacia digital constitui um ponto relevante das competências que as crianças devem adquirir e por isso, é vista como um componente cada vez mais essencial dentro do contexto do desenvolvimento de habilidades no âmbito do desenvolvimento humano (VIZENTIN et al., 2016). Nas instituições de ensino, a literacia digital aparece como uma capacidade essencial, pois habilita os estudantes a acessarem e empregarem as informações de forma reflexiva, além de colaborarem e criarem inovações utilizando tecnologias digitais (GOMES, 2019).

Entretanto, é fundamental salientar que a literacia digital nas escolas transcende a mera compreensão técnica sobre ferramentas e

plataformas digitais, pois abrange o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como a habilidade de trabalhar em grupo e comunicar-se de modo eficaz em diversos contextos virtuais (REZENDE, 2016).

Para fomentar a literacia digital nas escolas, é importante que os educadores proporcionem oportunidades para que os alunos utilizem tecnologias digitais de maneira pertinente em variadas matérias, envolvendo a elaboração de projetos colaborativos, o uso de plataformas online para pesquisa e debates, e a integração de tecnologias digitais nas atividades pedagógicas de forma coesa (REZENDE, 2016).

Ademais, torna-se relevante que os educadores demonstrem o uso ético e consciente das tecnologias digitais e orientem os estudantes na avaliação de fontes e na identificação de informações inverídicas na internet. É igualmente importante que criem ambientes acolhedores, permitindo que todos os alunos explorem e aprendam com as tecnologias digitais, independentemente de suas competências ou experiências anteriores (GOMES, 2019).

De maneira geral, a literacia digital nas instituições de ensino representa uma competência indispensável para o êxito dos estudantes no século XXI, uma vez que ao cultivar essa habilidade, os professores contribuem para formar indivíduos ativos, críticos e inovadores em um ambiente cada vez mais influenciado pelo digital (GOMES, 2019).

Assim, a literacia digital é promovida nas escolas de diversas formas, a depender do contexto e da acessibilidade às tecnologias digitais, onde estratégias comuns para incentivar a literacia digital incluem a realização de projetos colaborativos que utilizem tecnologias digitais, o emprego de plataformas online para pesquisa e debate, e a integração de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de forma coesa (CONCEIÇÃO; GHISLENI, 2019).

Os benefícios de incentivar a literacia digital nas escolas abrangem a ampliação da

compreensão dos estudantes, visto que a aplicação de tecnologias digitais nas atividades pedagógicas facilita uma melhor assimilação dos conceitos e maior engajamento com o material didático e auxilia no aprimoramento de competências, como a habilidade de colaboração, comunicação e análise de fontes de informação, fornecendo acesso a recursos e informações que podem enriquecer o conteúdo programático (CONCEIÇÃO; GHISLENI, 2019).

Contudo, obstáculos surgem na implementação da literacia digital nas escolas, entre as principais dificuldades apontadas por Conceição e Ghisleni (2019), destaca-se a escassez de acesso à tecnologia, uma vez que várias instituições de ensino, especialmente em regiões isoladas ou de menor renda, encontram barreiras para prover aos estudantes acesso à tecnologia e à internet de alta qualidade.

A desigualdade no acesso é outro desafio, pois, mesmo em escolas equipadas com tecnologia, os estudantes enfrentam um acesso desigual, influenciado por seus recursos pessoais ou pela disponibilidade de dispositivos em suas residências. A carência de formação docente também é um ponto negativo, visto que muitos professores não possuem a experiência ou o conhecimento necessário para aplicar tecnologias digitais de forma efetiva em sala de aula, o que limita a incorporação da literacia digital nas práticas pedagógicas (CONCEIÇÃO; GHISLENI, 2019).

Assim, pode-se citar que uma das maiores dificuldades identificadas é a adaptação dos docentes ao ensino digital e a busca por métodos que tornem as atividades online tão cativantes quanto as presenciais, pois a ausência de estratégias que captem a atenção dos estudantes resulta em desinteresse por parte dos alunos e na redução da eficácia do processo de ensino (REZENDE, 2016).

A pandemia provocada pelo COVID-19, que resultou na doença do coronavírus, alterou a dinâmica social e o formato educacional, promovendo a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o crescimento do

Ensino a Distância (EaD). Neste contexto de crise sanitária no Brasil, a educação mediada por tecnologias digitais se destacou, dada a necessidade de manutenção do distanciamento social. Tal situação revelou uma série de desafios educacionais, marcados pela mudança repentina do ensino presencial para um sistema completamente online, destacando deficiências na infraestrutura tecnológica, na capacitação dos professores e na garantia de acesso equitativo a uma educação de qualidade no país (FLAUZINO et al., 2021).

Segundo Flauzino et al. (2021), dentre as adversidades mais relevantes, destacam-se a falta de competências e formação adequada dos professores para o ensino remoto, a urgência de uma reorganização institucional rápida, as desigualdades no acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, além da motivação e saúde emocional dos estudantes.

Conforme esses autores, diante desse cenário, as plataformas de ensino experimentaram mudanças substanciais para atender às demandas de educadores e alunos. Essas adaptações melhoraram a interação entre as partes e facilitaram o acesso a materiais didáticos. Portanto, torna-se essencial distinguir claramente entre o ERE e o EaD, considerando as circunstâncias atuais (FLAUZINO et al., 2021).

Nesse sentido, esses conceitos são utilizados de maneira equivocada como sinônimos, porém delineiam realidades diferentes. O ERE é apresentado como uma resposta temporária para garantir a continuidade das atividades letivas diante de circunstâncias inesperadas, tal como ocorreu durante a pandemia, enquanto a EaD é um formato educacional intencionalmente projetado para ministrar ensino a discentes que não se encontram fisicamente em um espaço educacional tradicional. É importante destacar que a reformulação da educação a distância no país e a sua adoção de instrumentos digitais no campo da informação e comunicação resultaram na criação de um modelo pedagógico mais acessível (FLAUZINO et al., 2021).

Conforme Kirinus (2022), após a pandemia, existem poucos estudos focados nas adversidades que surgiram ou que persistem no ensino com o uso das TICs. No entanto, o autor aponta que os mesmos desafios observados no pico da crise sanitária permanecem atuais, sublinhando a urgência de reavaliar métodos e práticas pedagógicas para promover a inovação educativa e superar os obstáculos que persistem no cenário pós-pandêmico.

Para Rezende (2016), uma estratégia para superar essas barreiras e fomentar a literacia digital nas escolas é assegurar que os docentes recebam formação e apoio para empregar tecnologias digitais em ambiente de aula, ressaltando que as instituições de ensino disponibilizem aos estudantes acesso a tecnologia e internet de boa qualidade e criem ambientes seguros, permitindo que os discentes explorem e se eduquem por meio das tecnologias digitais.

FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AO LETRAMENTO DIGITAL

O desenvolvimento profissional dos docentes em literacia digital visa equipá-los para o uso competente de tecnologias digitais no contexto educacional e fomentar a literacia digital entre os estudantes, envolvendo tanto o aprimoramento de competências técnicas, como a familiaridade com aplicativos e plataformas digitais, quanto a compreensão de como incorporar essas tecnologias de forma efetiva e pertinente nas práticas de ensino e aprendizado (RIBEIRO, 2013).

Desse modo, esse processo formativo é incorporado à formação inicial de professores, disponibilizado por meio de cursos de atualização ou extensão, ou realizado como parte de programas de capacitação específicos. A formação abrange aulas práticas, oficinas e treinamentos virtuais, focando em temas como o manejo de aplicativos e plataformas digitais, produção de conteúdo digital, segurança na internet, crítica de fontes informativas e a integração de tecnologias ao ensino e

aprendizagem, variando conforme a instituição (OLIVEIRA, 2018).

O principal objetivo dessa formação é preparar os educadores para utilizar as tecnologias digitais de maneira eficaz em sala de aula e promover a literacia digital entre os discentes, contribuindo para a criação de ambientes educacionais inclusivos e estimulantes, aproveitando os benefícios que as tecnologias digitais oferecem (PIMENTEL, 2018).

Os desafios na capacitação docente relacionados à literacia digital incluem a falta de tempo, interesse, acesso à tecnologia, apoio e infraestrutura adequados, onde para enfrentar esses obstáculos, é essencial que as entidades educacionais disponibilizem suporte e recursos necessários para a capacitação em literacia digital, assegurando acesso a tecnologia e internet de alta qualidade e orientação para a integração efetiva de tecnologias no ambiente de aula (PIMENTEL, 2018).

RECURSOS ASSOCIADOS AO LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA

Os recursos digitais no letramento digital são aplicativos, plataformas, ferramentas e outras tecnologias que são utilizadas para promover o aprendizado e a alfabetização digital, destes recursos os principais associados ao letramento digital mencionados na literatura são, plataformas de ensino online, ferramentas de colaboração, ferramentas de criação de conteúdo e mídias sociais (SILVA, 2016).

As videoconferências, por exemplo, permitem a comunicação síncrona entre professores e alunos, tornando possível a realização de aulas e reuniões online, sendo útil em situações de ensino a distância ou quando há a necessidade de realizar atividades em que a presença física não é possível (FONSECA et al., 2023).

Os ambientes virtuais, por sua vez, permitem que os educadores organizem e compartilhem materiais, atividades e avaliações em uma plataforma mais centralizada, ou seja, especificada para isto, o Moodle, Teleduc e

Blackboard são exemplos de AVAs mais comuns e atualmente eles também servem para os professores realizarem o gerenciamento e conduzir a disponibilização dos conteúdos aos alunos de forma organizada, pois nesses ambientes todo conteúdo fica registrado no domínio da instituição de ensino (COSTA; FONSECA, 2023).

Os aplicativos de mensagens, como o WhatsApp e o Telegram, são ferramentas criadas com um intuito averso ao ambiente escolar, já que foram desenvolvidos com o intuito de apenas conversação. No entanto, elas têm permitido uma comunicação direta entre professores, alunos e pais, devido a esse contato intimista funciona para resolução de dúvidas, envio de materiais e orientações quando se necessita realizar esse contato de forma mais rápida e eficiente (COSTA; FONSECA, 2023).

As redes sociais, como Facebook, LinkedIn, Twitter e Instagram também se enquadram nesse meio, elas são utilizadas pelas instituições de ensino para compartilhamento de informações e engajamento dos alunos. Na docência, esses elementos são explorados para promover a interação entre os alunos, a troca de informações e a construção coletiva do conhecimento (COSTA; FONSECA, 2023).

As ferramentas de colaboração, como o Google Docs, o Microsoft 365, o Trello e o Canva, são utilizadas principalmente visando o compartilhamento de documentos, apresentações e gerenciamento de projetos. No meio escolar, elas têm funcionado para promover a cooperação entre os alunos e estimular o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe além de preparar os alunos a lidar com mecanismos de produção, edição, compartilhamento, armazenamento e gerenciamento que esses meios ofertam (COSTA; FONSECA, 2023).

No geral, todas essas plataformas permitem a criação, gerenciamento e acesso a conteúdo e atividades de ensino online. No letramento digital são usadas para promover o aprendizado de forma mais dinâmica, além de

permitir que os alunos criem seus próprios conteúdos e participem de discussões online (BARBOSA; VAZ, 2020).

No entanto, o uso desses recursos deve ser orientado pelos professores e que é preciso ensinar aos alunos a utilizá-los de forma responsável e ética. Nesse sentido, destaca-se que é preciso garantir que todos os alunos tenham acesso a esses recursos e que eles sejam usados de forma a promover o aprendizado a inclusão digital (VICKERY, 2016).

RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM O MEIO DIGITAL NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL

A relação dos professores com o meio digital é fundamental na construção da alfabetização digital por meio de recursos digitais, pois eles são os responsáveis por orientar e facilitar o uso dessas tecnologias pelos alunos. Para isso, os professores precisam estar familiarizados com os diferentes recursos digitais disponíveis e saber como utilizá-los de forma a promover o aprendizado eficaz. Isso inclui o uso de plataformas de ensino online, ferramentas de colaboração, ferramentas de criação de conteúdo e mídias sociais, entre outros (SILVA; SILVA; ALBUQUERQUE, 2016).

Os professores precisam estar atentos às desigualdades e barreiras que podem impedir que alguns alunos tenham acesso a esses recursos e devem buscar soluções para garantir a inclusão digital. Isso pode incluir o uso de equipamentos e dispositivos alternativos, como tablets e smartphones, ou o acesso à internet em áreas comuns da escola. Outra responsabilidade dos professores é ensinar aos alunos a utilizar esses recursos de forma responsável e ética, incluindo o uso seguro da internet, a verificação da qualidade e confiabilidade das informações disponíveis online e o respeito às leis e normas de uso (SILVA; SILVA; ALBUQUERQUE, 2016).

Os professores precisam estar dispostos a se atualizar e a adaptar suas práticas de ensino para incluir o uso de recursos digitais, pois é preciso levar em consideração que o mundo está

cada vez mais digital e que os alunos precisam estar preparados para enfrentar esse cenário. Isso pode incluir a criação de atividades que envolvam o uso de tecnologias, a participação em projetos online e a realização de avaliações digitais. Para detalhar mais sobre a relação dos professores com o meio digital na construção da alfabetização digital por meio de recursos digitais, é preciso considerar alguns aspectos fundamentais, como: conhecimento dos recursos digitais, inclusão digital, ensino do uso responsável e ético e adaptação das práticas de ensino (MOURA; CARVALHO; MION, 2019).

No conhecimento dos recursos digitais os docentes precisam estar familiarizados com os diferentes recursos digitais disponíveis e saber como utilizá-los de forma a promover o aprendizado eficaz, considerando o uso de plataformas de ensino online, ferramentas de colaboração, ferramentas de criação de conteúdo e mídias sociais, entre outros. É necessário que os professores saibam como esses recursos funcionam, quais são suas vantagens e desvantagens e como usá-los de forma apropriada (MOURA; CARVALHO; MION, 2019).

Quanto à inclusão digital, os professores necessitam estar atentos às desigualdades e barreiras que podem impedir que alguns alunos tenham acesso a recursos digitais e devem buscar soluções para garantir a inclusão digital, como a utilização de equipamentos e dispositivos alternativos, como: tablets e smartphones ou o acesso à internet em áreas comuns da escola (MOURA; CARVALHO; MION, 2019).

No ensino do uso responsável e ético, os docentes devem ensinar aos alunos a utilizar os recursos digitais de forma responsável, incluindo o uso seguro da internet, a verificação da qualidade e confiabilidade das informações disponíveis online e o respeito às leis e normas de uso. Sendo crucial que os docentes expliquem aos alunos os riscos e os benefícios do uso da internet e os orientem a tomar decisões éticas e responsáveis quando estiverem online (MOURA; CARVALHO; MION, 2019; JUSTIN, 2019).

Assim, os professores devem se propor ao uso de novas tecnologias assim como podem e devem estar dispostos a aprender e a experimentar novas formas de ensinar. Nesse sentido, é preciso levar em consideração que o mundo está cada vez mais digital e que os discentes precisam estar preparados para enfrentar esse cenário, portanto, o uso de recursos digitais deve ser considerado um elemento fundamental da educação moderna (JUSTIN, 2019).

Essa relação dos professores com o meio digital torna-se indispensável na construção da alfabetização digital por meio de recursos digitais uma vez que eles são os responsáveis por orientar e facilitar o uso dessas tecnologias pelos alunos, garantir a inclusão digital, ensinar o uso responsável e ético desses recursos e adaptar suas práticas de ensino para incluir o uso de tecnologias (JUSTIN, 2019; PEREIRA, 2016).

Portanto, é preciso considerar que os docentes se familiarizem com os diferentes recursos digitais disponíveis assim como voltar a atenção às desigualdades e barreiras que podem impedir o acesso a esses recursos pelos discentes, buscando ensinar o uso responsável e ético desses recursos adaptando suas práticas de ensino para incluir o uso de recursos digitais no contexto escolar (JUSTIN, 2019; PEREIRA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo, ressalta-se a relevância preponderante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na configuração do panorama educacional contemporâneo, enfatizando a essencialidade do letramento digital na formação de indivíduos aptos a manobrar com eficácia no contexto digital que predomina na sociedade atual, haja vista que a adoção estratégica dessas tecnologias no âmbito educacional não se apresenta meramente como um desafio, mas como uma oportunidade para mitigar disparidades de acesso e fomentar uma educação mais inclusiva.

Dessa maneira, evidencia-se que

superando barreiras, existem metodologias viáveis para a incorporação das TDICs em práticas pedagógicas, habilitando tanto educadores quanto discentes com as competências requeridas para o efetivo letramento digital. A atualização profissional contínua de docentes é um ponto importante que exige o desenvolvimento de políticas públicas e institucionais que assegurem o acesso a recursos, apoio e formação adequados, e paralelamente, a instauração de uma cultura digital ética entre os estudantes é importante para uma utilização segura das potencialidades tecnológicas.

Ademais, o estudo sublinha a importância de uma abordagem integradora que contemple as diversas facetas do letramento digital, desde habilidades técnicas até a análise crítica das informações disponíveis online, preparando os sujeitos para uma interação consciente no meio digital. A sinergia entre entidades governamentais, instituições educacionais e a sociedade é imprescindível para a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico, adaptável e inclusivo, apto a atender às exigências de uma sociedade em constante evolução tecnológica.

Por conseguinte, este artigo auxilia o discurso acadêmico no campo da tecnologia educacional, oferecendo fundamentos para investigações futuras e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que explorem as TDICs de maneira estratégica. Almeja-se que as reflexões e orientações aqui propostas estimulem uma integração mais ampla das tecnologias digitais na educação, visando a uma aprendizagem que capacite os alunos para superar os desafios atuais e influenciar o futuro de maneira positiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Júlio Cesar Andrade de. Participação democrática em ambientes digitais: o desenho institucional do orçamento participativo digital. **Cadernos EBAPE**. BR, v. 14, p. 794-820, 2016.
- BARBOSA, Bruna Meireles; VAZ, José Carlos. Contribuição de plataformas digitais de apoio à aprendizagem ao letramento digital: análise da plataforma Currículo+.

Ciência da Informação, v. 49, n. 1, 2020.

BARBOSA, Débora Nice Ferrari; BASSANI, Patrícia Scherer. Literacia Digital. **Revista Conhecimento Online** | Novo Hamburgo | a, v. 2, n. 2, p. 14, 2022.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses: avaliação de uma política educacional em ação. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 09 de maio de 2023.

CAPRINO, Mônica Pegureiro. **Mídia-Educação, inclusão digital e comunicação comunitária: espaços de interconexão**. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo (SP), s/d.

CONCEIÇÃO, Elizete de Fatima Veiga; GHISLENI, Taís Steffenello. Era digital: letramento (s) digital (is). **Research, Society and Development**, v. 8, n. 12, p. e398121785, 2019.

COPE, B., & KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. In P. Coirier, G. Eccles, & R. H. Fries (Eds.), **Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning** (pp. 44-57). London: Routledge. 2009

COSTA, Paula Cristina Rangel; FONSECA, Lucas Eduardo dos Reis. Multimodalidade e Ensino Remoto: uma análise dos significados multimodais das atividades realizadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Palimpsesto-**Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 22, n. 41, p. 125-143, 2023.

FLAUZINO, Vitor Hugo de Paula. et al. As dificuldades da educação digital durante a pandemia de COVID-19. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 3, n. 11, p. 05-32, 2021.

JENKINS, H., CLINTON, K., PURUSHOTMA, R., ROBISON, A. J., & WEIGEL, M. **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century**. Cambridge, MA: MIT Press. 2013

LANKSHEAR, C., & KNOBEL, M. **A nova alfabetização digital: um guia para pais e professores**. São Paulo: Moderna. 2016

LUCAS, Enelício Gonçalves; SOUZA, Luciana Santos; CRUZ, Keyte Rocha. Educação de Jovens e Adultos: o uso das tecnologias da informação e comunicação. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 196-206, 2023.

MEIRA, Camila; FONSECA, Maria Marcia Auxiliadora. O uso das tecnologias de comunicação e informação na alfabetização de alunos do primeiro ano do ensino fundamental. **Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo**, n. octubre, 2018.

MOURA, Késsia; CARVALHO, Marie Jane Soares; MION, Mirian. O letramento digital na formação de professores: uma revisão sistemática das produções. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. p. 606. 2019.

OLIVEIRA, J. A., & ALMEIDA, R. Utilização de recursos digitais no ensino da produção de textos. **Revista de Letras**, 36(2), 115-124. 2018.

PEREIRA, Elisabeth Gomes. Alfabetização e letramento digital: formação contínua para professores apoiada pela interoperabilidade didática. **Colóquio Luso-Brasileiro de**

Educação-COLBEDUCA, v. 1, p. 472-484, 2016.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Letramento digital na cultura digital: o que precisamos compreender?. **Revista EDaPECI**, v. 18, n. 1, p. 7-16, 2018.

REZENDE, Mariana Vidotti. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto livre**, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.

SILVA, Edna Marta Oliveira. O letramento crítico e o letramento digital: a web no espaço escolar. **Revista X**, v. 2, n. 1.2016, 2016.

SILVA, Josilaine de Souza; SILVA, Everton; ALBUQUERQUE, Cassiano Henrique. Alfabetização Digital para Professores da Educação Básica: Um Relato de Experiência. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. p. 855-864. 2016.



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM SOBRE A ÁGUA

MONIK DE CÁSSIA SENA DE ALMEIDA MORELO¹

RESUMO

Embora a água seja considerada um recurso natural renovável, sua disponibilidade é finita e suas reservas estão sob constante ameaça devido ao uso incorreto, ao desperdício e à poluição. Atualmente, políticas públicas e a sociedade têm intensificado discussões sobre o tema, reconhecendo que as ações humanas contribuirão gradualmente para a degradação dos recursos hídricos, tornando muitas fontes contaminadas e comprometendo o acesso a água potável para uma grande parte da população. Este artigo aborda a importância vital da água para a manutenção da vida no planeta, além de explorar os aspectos constitucionais relacionados ao tema. A pesquisa baseou-se em uma revisão bibliográfica, que incluiu artigos, teses e dissertações relevantes para a discussão. Os resultados destacaram a necessidade de conscientizar a população sobre o desperdício, a escassez e a poluição da água. Pequenas ações individuais, como economizar água, descartar o lixo corretamente e promover a educação ambiental, podem contribuir significativamente para solucionar esses desafios e garantir a conservação dos recursos hídricos do planeta.

Palavras-chave: Água, Preservação, Recursos Hídricos, Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A água, constituindo cerca de 70% da composição do planeta Terra, é um recurso vital para a vida em nosso planeta. No entanto, apenas uma pequena fração desse volume total é adequada para o consumo humano, sendo o restante composto por água salgada. A importância desse recurso para a manutenção da vida é inegável, uma vez que desempenha papéis cruciais, como a regulação do clima, a sustentação da biodiversidade e a estabilização do ambiente terrestre.

Nesta perspectiva, este artigo propõe uma discussão sobre a relevância da água e sua conservação, além de abordar os aspectos constitucionais relacionados ao tema. Destaca-se a Educação Ambiental como uma ferramenta essencial para promover a conscientização e o

engajamento da sociedade na preservação dos recursos hídricos. Através de políticas públicas e educacionais bem fundamentadas, busca-se orientar a população global sobre práticas sustentáveis, como a redução do desperdício, a reutilização de águas pluviais e a despoluição dos corpos d'água.

A urgência dessa discussão é evidenciada por estudos científicos que alertam para os riscos associados à má gestão da água, incluindo a escassez e a contaminação dos recursos hídricos. A falta de investimento em soluções eficazes e a procrastinação na implementação de políticas de conscientização podem levar a consequências desastrosas para o meio ambiente e para a biodiversidade.

Diante desse contexto, este artigo se propõe a contribuir para o debate sobre a

¹ Monik de Cássia Sena de Almeida Morelo - Professora do Ensino Fundamental II e Médio na rede municipal de São Paulo. Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo. Pós-graduada em Pesquisa Clínica pela Unifesp.

importância da água e os desafios enfrentados na sua preservação. Como objetivo geral, busca-se discutir a finitude desse recurso e suas implicações, enquanto os objetivos específicos incluem a conscientização sobre a Educação Ambiental e as problemáticas associadas ao uso da água na atualidade.

Para alcançar tais objetivos, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentada em uma revisão bibliográfica abrangente sobre o tema. Essa escolha metodológica permite uma análise aprofundada e conclusiva das questões relacionadas à água e sua gestão.

PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS À ÁGUA E A PREOCUPAÇÃO COM OS RECURSOS NATURAIS

As bacias hidrográficas desempenham um papel fundamental na distribuição e disponibilidade dos recursos hídricos em escala global. Destaca-se a presença de grandes aquíferos, como o Aquífero Guarani e o Aquífero Alter do Chão, que representam reservatórios significativos de água subterrânea. No entanto, a exploração desses recursos enfrenta desafios, incluindo questões de gestão e preservação.

A precariedade do saneamento básico é uma preocupação adicional, pois impacta diretamente na qualidade e disponibilidade da água para consumo humano. A universalização do saneamento é um objetivo essencial para o desenvolvimento sustentável, conforme preconizado pelas Nações Unidas.

Nesse contexto, é crucial promover uma gestão integrada e sustentável dos recursos hídricos, considerando não apenas aspectos técnicos, mas também sociais, econômicos e ambientais. O engajamento de diversos atores, incluindo governos, sociedade civil e setor privado, é fundamental para enfrentar os desafios relacionados à água e garantir sua disponibilidade para as gerações futuras.

A água dita potável é de qualidade muito precária, pois, nos países pobres do chamado Terceiro Mundo, mais de 80% das doenças e mais

de um terço da taxa de mortalidade são decorrência da má qualidade d'água utilizada pela população para o atendimento de suas diversas necessidades (ANTUNES, 2005, p. 657).

No Brasil, aproximadamente 35 milhões de indivíduos carecem de acesso à água potável, e ainda enfrentamos uma taxa de perda de aproximadamente 37%. Adicionalmente, cerca de 110 mil rios no país recebem despejos sem qualquer tipo de tratamento.

A água é um recurso natural vital e a sua adequada gestão é um componente fundamental da política ambiental. Quando as pessoas não têm acesso à água potável no lar, ou à água enquanto recurso produtivo, suas escolhas e liberdades são limitadas pela doença, pobreza e vulnerabilidade. A necessidade de gerir os conflitos pelos usos da água e definir os seus usos prioritários incorpora atores da sociedade civil nas instituições, mas a exclusão do acesso ao recurso é uma questão observada para inúmeros grupos populacionais em muitas sociedades.

É justamente nesse enfoque que se considera importante analisar a governança da água, não compreendendo somente aspectos de gestão, mas também possibilidades de uso de recursos naturais que reflitam a sustentabilidade em sua vertente social. Nesse sentido, a participação de novos atores sociais deveria ser alargada, desde a gestão da água até o seu uso e apropriação (JACOBI et al, 2016, p. 2).

Diversas situações e problemas contribuem para criar obstáculos no aproveitamento ideal dos recursos hídricos. Essas questões abrangem desde a falta de conscientização até limitações financeiras. Destacam-se, entre esses problemas: a ineficácia na execução de políticas públicas voltadas para a proteção de aquíferos; a escassez de programas de reutilização da água; a ausência de políticas educacionais que enfatizem a importância da água; a emissão de gases de efeito estufa na atmosfera, afetando diretamente os padrões de chuva; a atividade humana, principal causadora da poluição de rios e lagos (SILVA, 2009).

Além disso, outras preocupações incluem o desperdício de água; a falta de áreas de mata nativa, contribuindo para o aquecimento global e a consequente seca de rios e lagos; a geografia dos aquíferos, com algumas reservas subterrâneas e outras originadas de geleiras, cuja exploração é dificultada, aumentando o déficit de abastecimento de água.

A urbanização crescente agrava a poluição, resultante do descarte inadequado de resíduos sólidos, muitas vezes por falta de conhecimento da população, causando danos significativos à natureza, especialmente aos corpos d'água. As enchentes, resultado desse descarte impróprio e do manejo inadequado das áreas urbanas, também são uma preocupação crescente (VICTORINO, 2007).

Historicamente, nas décadas de 1970 e 1980, conferências internacionais como a de Estocolmo em 1972 e Mar Del Plata em 1977 destacaram a importância da água, levando a discussões sobre o desenvolvimento de recursos hídricos e seus impactos físicos, biológicos e socioeconômicos. A Década Internacional do Fornecimento de Água Potável e do Saneamento, declarada nos anos 80, enfatizou o direito de todos os povos à água potável, independentemente de seu estágio de desenvolvimento ou condições socioeconômicas (BELTRÃO, 2011).

No estado de São Paulo, o abastecimento de água é responsabilidade de oito grandes complexos hídricos, enfrentando desafios que vão desde a escassez até inundações torrenciais. Esforços de pesquisa e ação, conduzidos pela Universidade de São Paulo (USP) e outras instituições, visam reduzir o consumo, promover a reutilização e despoluição de rios, e revitalizar áreas afetadas por extremos climáticos (SILVA, 2009).

Ou seja:

O uso da água não pode ser apropriado por uma só pessoa física ou jurídica, com exclusão absoluta dos outros usuários em potencial; o uso da água não pode significar a poluição ou a agressão desse bem; o uso da água não

pode esgotar o próprio bem utilizado e a concessão ou a autorização (ou qualquer tipo de outorga) do uso da água deve ser motivada ou fundamentada pelo gestor público. (MACHADO, 2004, p. 422).

O Brasil enfrenta diversos desafios relacionados à preservação e sustentabilidade do consumo de água em suas doze regiões. Um levantamento do Ministério do Meio Ambiente revela que nas bacias que abrangem o Norte, a expansão da geração de energia hidrelétrica é o principal impacto, enquanto no Centro-Oeste, a expansão da fronteira agrícola representa o maior desafio para a conservação dos recursos hídricos (CAMARGO, 2012).

Nas regiões Sul e Sudeste, a poluição hídrica é o principal problema: “[...] Nenhum outro país do mundo tem tanta água. Somos uma nação generosamente irrigada por 12 mil rios córregos e que detém, na bacia do Amazonas, a maior concentração de água do Planeta” (TRIGUEIRO, 2012, p. 123). O Brasil possui uma enorme reserva de água em comparação com outros países, representando cerca de 12% da água potável do mundo. A Agência Nacional de Águas (ANA), criada em 17 de julho de 2000, é responsável pelo gerenciamento dos recursos hídricos e pela formulação da política nacional de água (JACOBI et al., 2016).

A ética da sustentabilidade das águas ganhou respaldo legal e não deve ser deixada como enfeite na legislação, podendo, por isso, ser invocado o Poder Judiciário quando as outorgas, planos e ações inviabilizarem a disponibilidade hídrica para as presentes e futuras gerações (MACHADO, 2004, p. 434).

As políticas públicas voltadas para o uso seguro da água têm como objetivo principal garantir normas eficazes para a gestão dos recursos hídricos, visando amenizar os impactos causados por enchentes, secas e inundações, além de promover a disseminação de informações e conhecimentos à população. Como entidade federal, a Agência Nacional de Águas (ANA) desempenha um papel

fundamental nesse contexto, estabelecendo diretrizes para uma melhor administração dos recursos destinados ao desenvolvimento e garantindo o direito ao uso da água (ANA, 2019).

Paralelamente, a cidade de São Paulo tem adotado medidas para captar água da chuva desde 2002, por meio da construção de piscinões e leis que incentivam a criação de reservatórios em edifícios. A arquitetura sustentável, representada pelo conceito de construção verde, tem influenciado a implementação de políticas que promovem o uso racional da água, a separação de resíduos e a economia de energia em empreendimentos urbanos.

Atualmente, é possível encontrar empreendimentos na cidade de São Paulo que incorporam recursos inovadores, como a captação de água da chuva para limpeza de calçadas, irrigação de jardins e outros fins, por meio de cisternas que armazenam a água das precipitações. Essas medidas não apenas favorecem a conservação dos recursos hídricos, mas também contribuem para a economia financeira dos empreendimentos.

Embora essas ações sejam comuns em grandes metrópoles como São Paulo, em regiões mais distantes, muitos moradores sem recursos dependem da captação de água da chuva para suas necessidades diárias (JACOBI et al., 2016). Essas práticas exemplificam a importância de políticas públicas voltadas para a preservação e uso sustentável da água, tanto em áreas urbanas quanto em comunidades mais remotas.

Com o crescimento acelerado da população e o desenvolvimento industrial e tecnológico, essas poucas fontes disponíveis de água doce estão comprometidas ou correndo risco. A poluição dos mananciais, o desmatamento, o assoreamento dos rios, o uso inadequado de irrigação e a impermeabilização do solo, entre tantas outras ações do homem moderno, são responsáveis pela morte e contaminação da água (MACHADO, 2003, s/p).

O desperdício de água parece estar enraizado culturalmente na rotina das grandes

metrópoles. Atividades como regar jardins, lavar carros e calçadas são exemplos que pedem uma reflexão sobre a necessidade e utilização desse recurso, incentivando hábitos de economia. Pequenas mudanças nas residências podem fazer diferença não apenas individualmente, mas também em nível coletivo, impactando diversas esferas da sociedade (CAMARGO, 2012).

O ESTUDO DA ÁGUA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Na esfera educacional, os educadores têm buscado conscientizar os alunos sobre a importância da água. No entanto, muitas vezes, a abordagem didática se mostra vazia, especialmente quando confrontada com a realidade de alunos que enfrentam condições precárias de higiene e saneamento básico. O desperdício de água é uma realidade frequente em residências, escolas, empresas e comunidades, acarretando prejuízos econômicos e existenciais (VICTORINO, 2007).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a construção do pensamento científico, incluindo os pilares Universo, Cidadania e Qualidade de Vida, e Sustentabilidade. Projetos voltados para o consumo racional da água são parte integrante desses pilares, promovendo a participação dos estudantes e incentivando o protagonismo juvenil. Através de interações socioambientais, os alunos desenvolvem habilidades, atitudes e competências voltadas para a preservação do meio ambiente.

A Educação Ambiental, conforme preconiza o IBAMA (1998), propõe uma mudança de comportamento e uma participação ativa dos alunos na busca por soluções para os problemas ambientais. É essencial que os estudantes percebam a interação entre os problemas ambientais e sua comunidade, construindo uma nova percepção das relações entre o homem, a sociedade e a natureza.

Dessa forma, a Educação Ambiental visa promover uma integração harmoniosa entre o ser humano e o meio ambiente, fundamentada

na conscientização e na ação coletiva (JACOBI, 2003).

Dentro dos projetos de conscientização ambiental, é essencial trabalhar diversos aspectos, como a ampliação e a permanência dos alunos no ambiente escolar, a melhoria da interação social entre eles, o desenvolvimento do pensamento crítico e científico, incluindo a elaboração de hipóteses e deduções, e o cultivo de habilidades que os capacitem a disseminar essas informações. Em suma, o objetivo é envolver os alunos em interações socioambientais que os habilitem a desenvolver competências e atitudes voltadas para a preservação do meio ambiente.

Conforme mencionado anteriormente, a participação ativa dos alunos como agentes sociais contribui para a ampliação do conhecimento na própria comunidade, promovendo uma educação mais alinhada com os processos de mudança social e a construção de cidadãos conscientes, capazes de adotar um estilo de vida mais sustentável (MEDEIROS et al, 2011).

Durante a realização das atividades, é fundamental compreender as interações dos alunos com os problemas ambientais locais, incentivando uma nova percepção das relações entre o homem, a sociedade e a natureza. Isso evidencia a importância de agir como cidadãos na busca por soluções para os desafios ambientais enfrentados pela sociedade.

De acordo com a definição da UNESCO (2005), a Educação Ambiental é uma disciplina consolidada que enfatiza a relação entre os seres humanos e o meio ambiente, buscando formas de conservá-lo, preservá-lo e gerir seus recursos de maneira adequada. Surgiu como uma necessidade complementar à educação formal, visando ultrapassar as barreiras das salas de aula e disseminar valores, conhecimentos e habilidades que promovam a ética e o progresso nas relações entre os seres vivos e o meio ambiente.

Contudo, com o avanço da industrialização e a busca desenfreada pelo

desenvolvimento, surgiram problemas ambientais, como o uso irresponsável da água e sua poluição, gerando questões sociais preocupantes. Nesse contexto, a Educação Ambiental assume um papel fundamental no ambiente escolar, conscientizando as futuras gerações sobre sua influência na sociedade e no meio ambiente (SEGURA, 2001).

A Educação Ambiental, além de promover a cidadania, possibilita uma participação efetiva nos processos sociais, culturais, políticos e econômicos relacionados ao meio ambiente e ao uso sustentável da água em particular.

No Brasil, o debate sobre a questão ambiental começou a ganhar destaque a partir da década de 1960, influenciado por manifestações populares ocorridas em todo o mundo. No entanto, foi somente na Constituição de 1988 que o país incluiu um capítulo específico sobre o meio ambiente, reconhecendo-o como um bem comum e essencial para a qualidade de vida, e estabelecendo a responsabilidade do poder público e dos cidadãos em preservá-lo para as gerações presentes e futuras (MEDEIROS et al., 2011).

Nesse sentido:

A escola foi um dos primeiros espaços a absorver esse processo de "ambientalização" da sociedade, recebendo a sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por meio de informação e conscientização. Para conscientizar um grupo, primeiro é preciso delimitar o que se quer e o que deseja (SEGURA, 2001, p. 21).

Os educadores têm a responsabilidade não apenas de abordar o meio ambiente em sala de aula, mas também de conscientizar os alunos sobre a importância de preservar a natureza, visto que ela é parte integrante de seu mundo e está presente em seu cotidiano.

Além disso, é essencial que os conteúdos científicos estejam conectados com questões do dia a dia, tornando a aprendizagem mais significativa. As sequências didáticas e os projetos educacionais devem ser desenvolvidos

com base nas experiências e vivências dos alunos, relacionando-as com os fenômenos ao seu redor e utilizando conceitos científicos pertinentes.

Dessa forma, por meio do ensino investigativo, os estudantes são incentivados a pensar e refletir sobre o processo de construção do conhecimento (FREIRE, 1987). Projetos destinados à conscientização sobre o uso adequado da água são parte integrante da Educação Ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, o Ministério do Meio Ambiente tem adotado diversas medidas para conservar a água como um bem precioso para a sociedade. No entanto, é necessário que este órgão governamental seja mais criterioso na cobrança de ações, implementando urgentemente modelos nacionais para o desenvolvimento sustentável, a fim de conscientizar a população e preservar esse recurso natural.

No que diz respeito às Ciências, várias questões permeiam a discussão e o desenvolvimento de atividades relacionadas ao meio ambiente e, especialmente, ao uso racional da água, afetando diferentes aspectos sociais. A escola é um espaço destinado ao desenvolvimento de ações que respeitam e contemplam a diversidade dos alunos, promovendo reflexões que estimulem a curiosidade e a criticidade em relação ao seu papel na sociedade e suas relações com o ambiente que os cerca.

É fundamental uma reeducação da população, enfatizando o papel educacional e conscientizando os alunos para que, por sua vez, conscientizem suas famílias sobre a importância da água em suas vidas e na preservação dos ecossistemas. Cada cidadão deve compreender que não podemos desperdiçar devido à escassez e que não devemos poluir. Pequenas ações no cotidiano, como economizar água e descartar corretamente o lixo, são essenciais. Além disso, é importante disseminar a educação ambiental,

cobrar dos governantes o cumprimento das leis de proteção ao meio ambiente e denunciar práticas prejudiciais.

Conforme observado na pesquisa, a implementação de projetos e sequências didáticas sobre o uso racional da água tem impacto positivo no aprendizado e no interesse dos alunos, criando responsabilidade ambiental e promovendo uma compreensão mais profunda de suas relações e dependências.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS (ANA). **Manual de Usos Consuntivos da Água no Brasil**. Brasília: ANA, 2019. Disponível em: http://www.snirh.gov.br/portal/snirh/centrais-de-conteudos/central-de-publicacoes/ana_manual_de_usos_consuntivos_da_agua_no_brasil.pdf/view. Acesso em: 20 mai. 2024.
- ANTUNES, P.B. **Direito Ambiental**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2005.
- BELTRÃO, A.FG. **Direito Ambiental**. 3ª.ed. Método. São Paulo. 2011. pg.20.
- CAMARGO, A. **Sustentabilidade, Responsabilidade Social e Meio Ambiente**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2012, 206 páginas.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 184p.
- IBAMA. **Educação ambiental: as grandes orientações na Conferência de Tbilisi**. Especial – ed. Brasília: IBAMA. 1998.
- JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Cadernos de Pesquisa. Paulo: Autores Associados, n. 118, p. 189-205, 2003
- JACOBI, P.R.; EMPINOTTI, V.L.; SCHMIDT, L. Escassez hídrica e direitos humanos. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v.19, n. 1, jan/março, 2016.
- MACHADO, C.J.S. **Recursos hídricos e cidadania no Brasil: limites, alternativas e desafios**. 18/05/2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/TGsCpQ3L7Zd4FLzSM6WtXHk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- MACHADO, P.A.L. **Direito Ambiental Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.
- MEDEIROS, A.B.; MENDONÇA, M.J.S.L.; SOUZA, G.L.; OLIVEIRA, I.P. A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011.
- SEGURA, D.S.B. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p.
- SILVA, J.S. **Água e Agricultura Irrigada**. Palestra–Seminário Agricultura Irrigada Com Desenvolvimento Sustentável. Universidade Federal De Uberaba, 2009. Disponível em: http://www.irrigacao.org.br/docdownload/Agua%20Agricultura%20Irrigada_JoseSilverio.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024.

TRIGUEIRO, A. **Mundo Sustentável 2**. São Paulo: Globo. 2012.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014:**

documento final do esquema internacional de implementação. Brasília, Brasil, 2005. 120 p.

VICTORINO, C.J.A. Planeta água morrendo de sede: uma visão analítica na metodologia do uso e abuso dos recursos hídricos. Porto Alegre: **EDIPUCRS**, 2007. 231 p. (1. Água – Uso. 2. Água – Qualidade. 3. Recursos).



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
Flavia Florencio de Farias | Jane Cristina de Souza | Jane Mara Crespihlo
Léia Scarpin Garcia | Manuel Francisco Neto | Maria Aparecida Rosati Biazzi
Maria Pereira Galvão de Souza | Marluca dos Santos | Ricardo Celestino da Costa
Rosemary Nunes Gomes | Sulamita Gonçalves de Souza
Tânia Maria Pereira Castro | Thais Thomaz Bovo



O TEA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MONIKA SHINKARENKO¹

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) costuma se manifestar nos primeiros anos de vida, período em que a criança está iniciando suas relações sociais fora do seu convívio familiar e frequentando diferentes espaços, como acontece na Educação Infantil. Nesta perspectiva, a criança deve ser compreendida e respeitada de acordo com seu desenvolvimento, necessitando da mediação de recursos que devem ser planejados e que respeitem o seu tempo de aprendizagem. Este artigo apresenta como objetivo geral, uma reflexão sobre como o professor identifica que a criança está aprendendo; e como objetivos específicos, as dificuldades enfrentadas pelos professores para que o processo de inclusão aconteça. O presente artigo apresenta natureza teórica-empírica, através de pesquisa qualitativa a respeito do tema. Como resultados, tem-se os avanços, mas, também desafios quanto a Educação Especial. Um desafio em se tratando do TEA é a dificuldade que se refere à afetividade e a expressão, princípio comumente utilizado para desenvolvê-las.

Palavras-chave: Acesso; AEE, Educação Especial; Recursos; Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil pode ser considerada recente. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, surgiu em 1854, a partir do Decreto nº. 1.428, atendia pessoas com deficiência visual. Cem anos após, criou-se no Brasil a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), contribuindo para atender de forma mais humana e igualitária, contemplando diferentes tipos de deficiência, possibilitando uma maior interação por parte das famílias e da própria sociedade.

As pessoas com deficiência eram excluídas pela sociedade. Na área da Educação isso também ocorria, uma vez que as escolas atendiam apenas os grupos privilegiados, excluindo a população pobre, negra e com deficiência.

Atualmente, toda essa visão mudou, já que diversos países começaram a despertar para o assunto. A diversidade, a inclusão e a Educação Especial começaram a ser alvo de discussões relacionadas ao ambiente escolar, para preservar direitos e garantir uma educação de qualidade, que desenvolva a autonomia desses estudantes, em especial os que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Porém, como problemática tem-se que apesar do processo de inclusão estar previsto em lei e dos inúmeros estudos referentes ao tema, sabe-se que existem ainda desafios dentro da rede pública que dificultam ou até mesmo impedem a sua execução.

O presente artigo apresenta como objetivo geral, uma reflexão sobre como o professor identifica que a criança está se

¹ Formada no magistério. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNICESUMAR. Formada em Psicanálise Clínica pelo IBPC. Pós-graduada em Arteterapia pelo ITEQ. Segunda licenciatura em Artes Visuais pelo ITEQ. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

desenvolvendo; e como objetivos específicos, as dificuldades enfrentadas pelos professores para que a inclusão aconteça de fato.

LEGISLAÇÃO A RESPEITO DA INCLUSÃO

Araújo (1997), discute que a Emenda nº 12 da Constituição Federal de 1967, serviu para inúmeras mudanças no país, mas, o marco definitivo surgiu com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988.

Inicialmente, a inclusão ocorria apenas para integrar o estudante ao ambiente. Com a Declaração de Salamanca, houve a discussão de matriculá-los em classes comuns, com base em uma metodologia de ensino voltada para eles, transformando a educação (BRASIL, 2007).

A Convenção da Guatemala, regulamentada pelo Brasil através do Decreto nº 3.956/2001, trouxe expectativas diversificadas para a Educação Especial, a fim de minimizar os desafios existentes em especial nas redes públicas de ensino:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 94/2007, trouxe direcionamentos importantes como:

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ser restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um

repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2007, p. 9).

Outra iniciativa do governo foi à implementação da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, voltado para integrar o estudante, disponibilizando equipamentos de informática, mobília e materiais, além de integrar tudo isso a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que servem como recursos atrativos, que instigam e estimulam o ensino e a aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento do estudante:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82).

A segunda lei em destaque é a nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecida como Lei Berenice Piana. A lei apresenta os direitos e benefícios básicos, destacando-se o incentivo à formação e capacitação de profissionais no atendimento à essas pessoas, bem como a pais e responsáveis; e na área educacional, impondo ao gestor escolar, o pagamento de multa caso este se recuse a matricular o estudante ou de qualquer outro tipo de deficiência.

Para que a escola promova inicialmente o desenvolvimento e a aprendizagem é necessário que ela possua uma prática pedagógica coletiva na qual deixe bem claro a importância do envolvimento familiar com a escola, além de mudanças de caráter estrutural e metodológico,

privilegiando metodologias de ensino que se adequem as reais necessidades dos estudantes com deficiência:

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários a sua implementação (PAULON et al., 2005, p. 25-26).

Rogalski (2010), compreende que quando se separa os estudantes com deficiência dos demais, a inclusão simplesmente deixaria de existir. Por isso, as Políticas Públicas devem assegurar esses direitos para que possam frequentar o ensino regular, para desenvolver diferentes competências e habilidades.

Alguns desafios já se encontram bastante discutidos na literatura, porém, a preocupação com a inserção da família nesse processo, bem como a superação do fracasso escolar, ainda se encontram em desenvolvimento.

O papel do professor nessa perspectiva é tornar possível a socialização desse estudante em sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as suas necessidades. Muitas vezes, o estudante com TEA fica à margem do conhecimento não participando de atividades grupais, fato que exige do professor sensibilidade a fim de incluí-lo no convívio do meio, visto que é através da socialização que se constitui o desenvolvimento e a aprendizagem.

Além disso, deve ser capaz de observar as dificuldades existentes e investigar o nível de desenvolvimento desses estudantes para que saiba quais aspectos devem ser trabalhados com os mesmos.

AS DIMENSÕES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O TEA é definido como um transtorno do comportamento que envolve o

comprometimento do desenvolvimentomotor, psicológico e por vezes, neurológico dificultando os processos cognitivos, a linguagem e a interação social do indivíduo (LOPEZ-PISON et al., 2014).

A palavra autismo foi utilizada pela primeira vez em 1911, a partir das pesquisas de Bleuler, compreendida como uma característica da esquizofrenia. No ano de 1943, através dos estudos de Kanner, passou-se a apresentar uma definição clínica específica, não mais sendo julgado como um tipo de esquizofrenia:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas é difícil determinar se a manifestação é ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Diferentes conceitos foram relacionados conforme a área de pesquisa. Com o tempo, surgiram questões relacionadas a psicose e a esquizofrenia, aplicados por Kanner e Asperger, além do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) pela psicologia e do Transtorno global de desenvolvimento (TGD) pela psiquiatria.

Nesse sentido, uma nova classificação do TEA surgiu:

Que indivíduos com autismo aparentam ter dificuldades na área cognitiva de funções executivas. Essas funções são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, controle-se para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema (SILVA et al., 2012, p. 41).

No Brasil, apesar da carência de estudos epidemiológicos que possam melhor levantar os dados nacionais, uma pesquisa realizada nos últimos anos indicou que os índices de acometimento pelo TEA eram de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes (LEVENSON, 2015).

As possíveis razões para o aumento da prevalência podem estar relacionadas a

diferentes aspectos, como alterações nos critérios de diagnósticos, um maior reconhecimento por parte das famílias e da sociedade a respeito da ocorrência e das manifestações clínicas, além, do aumento de serviços voltados para o TEA (VOLKMAR e McPARTLAND, 2014).

Para os estudantes com TEA o aprendizado não ocorre da mesma forma que as demais, pois para ele ocorre uma relação diferenciada entre os processos cognitivos e o funcionamento do cérebro. As informações recebidas nem sempre são transformadas em aprendizagem. Por esse motivo, o professor precisa reconhecer as diferenças de cada estudante, já que estes não frequentam a escola apenas para se socializar, mas sim para aprenderem.

Existe a necessidade de um desenvolvimento centrado nos saberes teórico, prático, acadêmico e científico, ajudando assim o trabalho docente. O modelo difundido por organizações de pesquisa, como é o caso do Council for Exceptional Children voltado ao ensino de estudantes com TEA, apresenta um capítulo exclusivo relacionado às competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos professores que trabalham com a Educação Especial (CEC, 2009).

Uma das características mais marcantes em relação ao desenvolvimento de boa parte dos estudantes com TEA percebidas na escola, são os déficits de comunicação e linguagem, a ausência de linguagem verbal e o seu desenvolvimento tardio.

Essas dificuldades observadas são significadas pelo grupo social em que elas estão inseridas, em que a baixa socialização e educação está pautado em uma visão que considera seu nível de desenvolvimento inferior a de outros estudantes: “[...] cabe exatamente ao processo educacional destas pessoas a tentativa de desenvolvimento dessas insuficiências através do que são capazes de realizar investindo no processo de interação com o grupo social” (CRUZ, 2014, p. 60).

As especificidades dos estudantes com diferentes características, atrelado ao desenvolvimento de uma prática pedagógica não direcionada, dificulta o trabalho de intervenção adequado para os mesmos, resultando em insegurança por parte dos professores quanto ao seu próprio trabalho (MATOS e MENDES, 2014).

É preciso também que as suas habilidades sejam levadas em consideração para que consigam se desenvolver de forma plena: “No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde” (BASÍLIO e MOREIRA, 2014 p. s/n).

O professor em sua prática pode contribuir para o desenvolvimento social desses estudantes através da: “utilização de todos os recursos disponíveis relacionados à socialização, aquisição de linguagem e comunicação, e adequação de comportamentos” (SILVA et al., 2012, p. 158).

Os professores ao perceberem que determinado estudante apresenta dificuldade de se desenvolver, muitas vezes, possuem receio de conversar com os responsáveis sobre as suas observações, pois, muitos familiares não aceitam inicialmente que a criança possui dado transtorno, o que pode vir a dificultar o diálogo entre professores e responsáveis sobre o assunto (BRASIL, 2007).

Compreender e detectar o modo peculiar como o estudante com TEA se situa no mundo permite desenvolver sua prática auxiliando o desenvolvimento em consonância com os objetivos dessa fase. Como muitas vezes, o estudante possui justamente essa dificuldade, a questão torna-se um desafio para o professor pensar em outras propostas que atendam às suas necessidades.

Nesse sentido, a participação da família junto a escola, também contribui para definir o sucesso ou fracasso do processo de inclusão do

estudante. Deve-se deixar claro que a família tem a responsabilidade de acompanhar o seu desenvolvimento no Atendimento Educacional Especializado (AEE), acreditando que o mesmo se desenvolverá somente através das práticas pedagógicas realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007, p. 10).

Não só o papel do professor é importante no processo mediador, mas, também o apoio que a família dá e recebe é essencial. Para que essa interação aconteça é necessário fortalecer as formações, criando uma rede de apoio entre professores, gestores e principalmente as famílias para que se tenha um retorno efetivo de uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, a participação das famílias deve ser vista como uma parte importante na constituição do trabalho e do planejamento educacional (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

Por fim, entende-se que cabe à escola prestar apoio educacional e informativo às famílias, enfatizando o papel da escola em oferecer apoio social à família, o que influenciará indiretamente sobre o desenvolvimento do estudante (DESSEN e POLONIA, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor nessa perspectiva é tornar possível a socialização e o seu desenvolvimento adequando a sua metodologia para atender as suas necessidades. Muitas vezes, esses estudantes ficam à margem do conhecimento não participando de atividades em grupo, fato que exige sensibilidade a fim de incluí-lo, visto que a partir da socialização

constitui-se o desenvolvimento e a aprendizagem, além da necessidade de adaptar atividades para o mesmo.

Quanto ao que se tem observado na realidade das escolas, é que a formação de professores não oferece base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo que poucos possuem formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específicos para o TEA implicando na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensiná-los, o que reflete nas dificuldades observadas em toda a Educação Básica.

Por fim, considera-se relevante a discussão e pesquisa sobre esta temática, uma vez que possibilita ampliar as discussões já encontradas na literatura compreendendo o TEA e suas características, permitindo repensar sobre a inclusão escolar e os desafios que os professores enfrentam para consolidar essa inclusão e garantir a progressão das aprendizagens de todos os estudantes da Educação Básica, em especial, da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMY, M.D. **Enfrentando o autismo**: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. **Autismo e escola**: os desafios e a necessidade de inclusão. Disponível em: <http://refaf.com.br/index.php/refaf/article/viewFile/249/pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- BRASIL. **Portaria normativa nº 13**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso em: 25 abr. 2024.
- CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. **Interação Escola família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.
- COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. **What every special educator must know**: ethics, standards, and guidelines for special education. Arlington, VA: Council Exceptional Children, 2009.
- CRUZ, T. **Autismo e Inclusão**: experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco editorial, 2014.
- DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.
- LEVENSON, D. Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says. **Am J Med Genet A**.

2015;167 (5): 5-14.

LOPEZ-PISON J.; GARCIA-JIMENEZ, M.C.; MONGE-GALINDO, L.; LAFUENTE-HIDALGO, M.; PEREZ-DELGADO, R.; GARCIA-OGUIZA, A. **Our experience with the a etiological diagnosis of global developmental delay and intellectual disability**: 2006-2010. *Neurologia*. 2014; 29 (7): 402-7.

MANZINI, E.J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília, 2005. p. 82-86.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.

PAULON, S.M.; FREITAS, L.B. de L.; PINHO, G.S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaideinclusao.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2024.

ROGALSKI, S.M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de educação do ideal** Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010, Semestral; p. 3.

SILVA, A.B.B; GAIATO, M.B.; REVELES, L.T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Editora Fontana, 2012.

VOLKMAR, F.R.; McPARTLAND, J.C. From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. **Annu Rev Clin Psychol**. 2014; 10:193-212.

VYGOTSKY, L.S. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), **The collected works of L. S. Vygotsky**: 1997, Vol. 1. Problems of general psychology (pp. 39-285). New York: Plenum Press.



NEUROLINGÜÍSTICA: UMA INTERSEÇÃO ENTRE NEUROCIÊNCIA E LINGUAGEM

PATRÍCIA MENDES CAVALCANTE DE SOUZA¹

RESUMO

Este artigo revisa os aspectos e avanços no campo da neurolinguística, em que trata de áreas do cérebro envolvidas na linguagem, processos cognitivos subjacentes e aplicações práticas em áreas como a educação e a reabilitação de distúrbios linguísticos. É a ciência que explora a forma como o cérebro compreende e produz linguagem e comunicação, de todos os tipos e formatos, seja falada ou escrita e de forma interdisciplinar. A continuação da pesquisa nesse campo promete avanços significativos na compreensão e facilitação da comunicação humana. Estratégias baseadas no conhecimento dos processos cerebrais podem ser utilizadas para desenvolver métodos pedagógicos mais eficazes e inclusivos.

Palavras chave: Cérebro; Desenvolvimento; Educação; Processos cognitivos.

INTRODUÇÃO

A pesquisa entre a neurociência e a linguística investiga os mecanismos neurais que organizam a produção, compreensão e aquisição da linguagem.

Em segundos ouvimos, pensamos, interpretamos e respondemos de forma bastante elaborada, porém natural, ou seja, não paramos para refletir longamente o que estamos pensando e o que vamos falar, é praticamente automático.

A capacidade de linguagem concretiza-se porque, por um lado, existe um sistema de princípios e condições (Chomsky, 1975) que, por si só, são considerados os elementos universais inerentes a todas as línguas humanas, suportados pela necessidade biológica, mas que apenas é concretizável pela relação dinâmica de eventos que constituem o contexto do sujeito.

Há uma área de estudos chamada neurolinguística, que estuda aspectos neurais, de linguagem, cognitivos e psicológicos envolvidos neste processo complexo da linguagem. O campo da neurolinguística é multidisciplinar.

O uso do termo “neurolingüística” gera muito ruído no mundo corporativo, pois foi criada uma teoria chamada programação neurolinguística que é vista por muitos acadêmicos como pseudociência, em que sua base está na ênfase de que podemos “reprogramar” a mente para atingir o “sucesso”. Entretanto não condiz com a etimologia da palavra, sendo definida pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), como a “ciência que estuda as relações entre a estrutura do cérebro humano e a capacidade lingüística, com atenção especial à aquisição da linguagem e aos distúrbios da linguagem, especialmente os que se seguem a lesões.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Bacharel e Licenciada em Letras pela Universidade São Judas Tadeu. Bacharel em Administração pela Faculdade Álvares Pentead, FECAP. Pós-graduada Latu-sensu em Práticas Educativas, Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP e em Psicopedagogia Institucional pela Campos Salles, FICS. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Essa definição está muito associada ao chamado estudos da , ou seja, carência linguística após alguma lesão cerebral, como um derrame, tumor, encefalite, entre outras.

Trata-se de um campo relativamente novo, que começou a ser explorado no século 19, pelo alemão e o francês .

Vários são os campos de investigação da neurolinguística (MORATO, 2001). O primeiro deles trata do processamento normal e patológico da linguagem. Nesse campo estão incluídos os estudos sobre neuroplasticidade, dominância cerebral para funções cognitivas e neurofisiologia da linguagem – nesses exemplos, a disciplina tem sido mais recentemente também denominada neuropsicolinguística. Chama-se neuroplasticidade, ou plasticidade neuronal, à habilidade que as células nervosas possuem de se ajustarem às influências do ambiente e aos padrões de atividade do próprio sistema nervoso. Portanto, a estrutura do sistema nervoso central não é fixa ou impermeável. Dentre as estruturas cerebrais com maior potencial de adaptação estão as conexões sinápticas, pontos de encontro entre os dendritos dos neurônios (GABRIEL, 2004), que podem ser fortalecidas ou enfraquecidas de acordo com os padrões de ativação das assembleias neuronais.

Ao longo dos anos, a neurolinguística evoluiu, se associou a outros campos de pesquisa e hoje é tida como uma ciência interdisciplinar. Vários são os campos de investigação da neurolinguística, tais como o processamento da linguagem, que estão incluídos os estudos sobre neuroplasticidade, dominância cerebral para funções cognitivas e neurofisiologia da linguagem. A neuroplasticidade ou plasticidade dos neurônios é a capacidade que as células nervosas têm de se adaptarem às influências do ambiente externo e interno (sistema nervoso central), sendo assim, a estrutura do sistema nervoso central não é fixa ou rígida, podendo ser alterada ao longo da vida e principalmente na infância.

As neuroimagens, ou seja, o uso de equipamentos de imagem cerebral tem ajudado

bastante a promover a evolução deste campo, permitindo conhecer e organizar as funções do cérebro e todos os tipos de linguagem. Existem diversos exames que auxiliam na análise do cérebro, permitindo analisar como o cérebro usa sua energia enquanto realiza o processamento das atividades relacionadas à linguagem.

Dentre os exames que podem ser realizados e ajudar nos estudos deste campo da ciência estão o (exame de eletroencefalograma), que monitora as ondas cerebrais, a (tomografia de emissão de pósitrons) e a MRI (ressonância magnética funcional). Entretanto nem todas as questões relativas à linguagem podem ser verificadas por meio de exames de imagem, haja vista a linguagem não pode ser, portanto, reduzida à comunicação, codificação e decodificação, mas a construção coletiva, histórica e social, o que confere a ela uma indeterminação semântica e sintática e exige o contexto para ser interpretada (FRANCHI, 1992). O sentido não está dado a priori: é construído no interior do contexto discursivo e nas práticas de linguagem, devendo ser levados em conta obrigatoriamente a história das expressões e o caráter singular da intersubjetividade estabelecida na interlocução. A linguagem é uma atividade constitutiva: tanto de sujeitos, quanto de si mesma (FRANCHI, 1992).

APLICAÇÕES DA NEUROLINGÜÍSTICA

É importante refletir sobre as perspectivas que entendem que a capacidade de aprendizagem é resultado apenas da presença de aptidões biológicas – que justificam as dificuldades escolares com uma patologia (COUDRY, 2007, 2009), nem todas as dificuldades são de ordem biológicas, mas algumas sim e dentre elas estão a afasia e a dislexia.

A neurolinguística tem um papel importante no estudo destas dificuldades de linguagem de cunho neurológico e cognitivo, além da afasia, é utilizada no estudo do papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo das pessoas, nas pesquisas sobre surdez, bilinguismo e multilinguismo, no entendimento da

organização da linguagem no cérebro, principalmente em idosos e crianças, como instrumento para diagnóstico de demências (Alzheimer e não Alzheimer). O campo da neurolinguística foi levado para a área de negócios como PNL e mistificando essa ciência tão importante, ou seja, a neurolinguística atua para entender as relações da fala e cérebro e mecanismos de interpretação, sendo uma ciência que colabora para descobertas envolvendo a saúde das pessoas, enquanto o PNL diz ser voltado para autodesenvolvimento, com técnicas são simples, porém sem comprovação de sua eficácia.

O ser humano se diferencia dos demais animais e mamíferos principalmente pela sua habilidade linguística. A linguagem, habilidade humana fundamental que nos permite comunicar, aprender e construir relações, há muito tempo é tema de cientistas e filósofos. A Neurolinguística, campo de pesquisa interdisciplinar que une a neurociência à linguística, surge como uma ferramenta poderosa para desvendar os mistérios dessa complexa capacidade inerente ao ser humano. A comunicação humana não se resume a palavras; é uma gama de sinais elétricos que percorrem o cérebro.

Os neurolinguistas estudam a atividade elétrica dos neurônios, as unidades básicas do sistema nervoso, enquanto processam e codificam informações linguísticas. Ao estudar estes padrões desses impulsos neurais, os pesquisadores revelam como o cérebro traduz estímulos sensoriais em representações linguísticas significativas.

Pesquisas neurolinguísticas revelaram uma complexa arquitetura neural que é a base das nossas habilidades linguísticas. Estudos identificaram áreas cerebrais especializadas dedicadas a funções linguísticas específicas, como a área de Broca para produção da fala e a área de Wernicke para compreensão da linguagem. Essas descobertas evidenciam a modularidade do cérebro, com regiões distintas trabalhando em conjunto para orquestrar o

complexo processo da linguagem, o que revelou que a antiga teoria de que a linguagem ficava localizada no hemisfério esquerdo, como diziam Paul Broca e Karl Wernicke, porém ainda assim eles são considerados pioneiros nos estudos do cérebro, tendo identificado áreas específicas do cérebro que até hoje são conhecidas como área de Broca e área de Wernicke, ambas localizadas no hemisfério esquerdo.

A Neurolinguística conecta a mente ao comportamento, mostrando como nossa maquinaria neural molda nossas interações linguísticas e sociais.

Ao investigar os fundamentos neurais de distúrbios da linguagem, como a afasia, os pesquisadores ganharam valiosas informações sobre o papel crucial de áreas cerebrais específicas no processamento da linguagem. Essas descobertas têm implicações profundas para o desenvolvimento de estratégias eficazes de reabilitação das pessoas com distúrbios da linguagem.

A neurolinguística e os estudos do cérebro ainda têm longos percursos a percorrer.

Uma das ferramentas importantes desta área de estudos da linguagem e

é a análise do discurso, ou seja, o estudo das áreas relacionadas à linguagem deve ser feito considerando-se os diferentes níveis linguísticos a serem investigados, mais especificamente a fonologia, a sintaxe, a semântica, a morfologia ou o discurso, ao invés de se considerar o tipo de tarefa, ou seja, se a tarefa demanda uso da linguagem oral, da repetição, da leitura ou da compreensão auditiva (MATARÓ e PEDRAZA, 2006).

A INTERFACE DA NEUROLINGUÍSTICA E O AMBIENTE ESCOLAR: APLICAÇÕES E IMPACTOS

É de extrema importância a escola observar atentamente as possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos, haja vista nem tudo é social ou nem sempre a que se “respeitar” o tempo de cada um, pois existem sim questões que precisam ser tratadas ou acompanhadas de

forma singular, e neste ponto a neurolinguística e seu amplo espectro pode contribuir consideravelmente:

A escola é o espaço por excelência onde se manifestam as dificuldades resultantes da dislexia: a lentidão ou inabilidade para ler como os outros, a exposição diante de pares evidenciando a incompetência, a rotina diária de ter de fazer o que não sabe fazer, o raro preparo do professor em saber lidar com essa situação... e o vento começa a soprar contra! Com longa experiência de contato com escolas e interferindo no manejo de pacientes com dislexia, a multiplicidade de atitudes encontradas não poderia ser maior: a) há escolas (raras) com esquema previamente organizado: tarefas são readequadas, usam-se tecnologias assistivas e provas são feitas em um espaço específico acompanhadas de um responsável "leitor"; b) há escolas que, mesmo recebendo um diagnóstico formal, preferem ignorá-lo e mantêm as tarefas, provas e avaliação exatamente iguais às dos colegas, pois perdura o mito de que proporcionar modos diferentes de ensinar significa privilegiar injustamente algum aluno; c) há escolas, diga-se, professores, que desconhecem a dislexia... nesse caso, preferem dizer "carinhosamente" que cada um tem seu ritmo ou chamá-lo ostensivamente de "preguiçoso". (ALTREIDER, 2015, p. 230)

A neurolinguística, um campo interdisciplinar que une neurociência e linguística, tem se mostrado promissora na compreensão e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a incorporação de princípios neurolinguísticos pode potencializar a eficácia educacional, promovendo um ambiente mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

A compreensão do cérebro não se perfaz somente no âmbito das ciências biológicas, pois parte de sua historicidade, plasticidade e funcionamento complexo e integrado, conforme os estudos de Vygotsky (2001), Luria (1979) e Freud (1973) demonstram as inúmeras variáveis que perfazem o aprendizado e a linguagem. Para Vygotsky (2001), é preciso compreender a noção de variação funcional: ainda que o cérebro seja um patrimônio biológico comum a todos, é inegável a variação de funcionamento e de

modos de organização neurológica. No contexto educacional, a aplicação da neurolinguística pode revolucionar a forma como o ensino é conduzido, oferecendo caminhos para a criação de métodos pedagógicos mais eficazes para as crianças neurodivergentes.

A linguagem é uma função complexa que envolve diversas áreas do cérebro, principalmente o hemisfério esquerdo. Áreas como o giro frontal inferior (área de Broca) e o giro temporal superior (área de Wernicke) são cruciais para a produção e compreensão da linguagem, respectivamente. Estudos de neuroimagem têm demonstrado que essas áreas são ativadas de forma coordenada durante atividades linguísticas, porém o hemisfério direito também tem papel no processamento da linguagem.

A aquisição da linguagem é um processo natural que ocorre principalmente durante a infância. A neurolinguística fornece uma compreensão detalhada dos estágios desse processo e dos fatores que o influenciam, como a exposição a um ambiente rico em estímulos linguísticos e a interação social.

Algumas Estratégias de ensino baseadas na neurociência, podem contribuir com o aprendizado das crianças, tais como aprendizagem multissensorial, em que Integra diferentes estímulos sensoriais (visuais, auditivos, táteis) para fortalecer as conexões neurais e facilitar a memorização e compreensão de conteúdos. A neurociência mostra que a repetição espaçada e o reforço positivo ajudam a consolidar a memória de longo prazo. No ambiente escolar, isso pode ser aplicado através de revisões periódicas e feedbacks construtivos. Compreender as diferenças individuais no processamento da linguagem pode levar a estratégias de ensino mais personalizadas, que atendam melhor às necessidades de cada aluno.

A neurolinguística também pode ser relevante no apoio de alunos com distúrbios de aprendizagem, como dislexia e TDAH. Técnicas como a estimulação magnética transcraniana (EMT) e a neurofeedback têm mostrado

potencial em melhorar a capacidade linguística e de atenção desses alunos. Ter um olhar para possíveis adaptações pedagógicas baseadas em neurociência podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Crianças que recebem instrução adaptada às suas capacidades neurológicas tendem a demonstrar melhor compreensão e retenção de informações.

Além dos benefícios acadêmicos, a aplicação da neurolinguística pode promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos, pois convoca a criação de estratégias que incorporam a compreensão e empatia, e que utilizam técnicas de regulação emocional.

A interface entre a neurolinguística e o ambiente escolar oferece um vasto campo de possibilidades para melhorar o ambiente educacional. Ao aplicar conhecimentos sobre como o cérebro processa a linguagem, é possível desenvolver métodos de ensino mais eficazes, inclusivos e adaptados às necessidades individuais dos alunos, sendo mais inclusivo e assertivo.

Combinando métodos e teorias da linguística, neurociência, psicologia cognitiva e ciências da computação, a neurolinguística pode criar ferramentas para proporcionar mais acesso às crianças neuro divergentes ao ambiente escolar, todas com base nas práticas da neurolinguística.

Atualmente as principais áreas cerebrais envolvidas na comunicação são área de Broca: Localizada no giro frontal inferior, é crucial para a produção da fala e a sintaxe; a área de Wernicke, situada no giro temporal superior, é essencial para a compreensão da linguagem e o fascículo arqueado, um feixe de fibras que conecta as áreas de Broca e Wernicke, facilitando a comunicação entre essas regiões.

A produção e compreensão da linguagem envolvem uma rede complexa de áreas cerebrais. Além das áreas clássicas, outras regiões também participam: córtex pré-frontal, em que está envolvido o planejamento e controle executivo

da produção da fala, o córtex auditivo, na qual se processa os sons da fala e o córtex motor, em que está a presença da articulação da fala.

A aquisição da linguagem é um processo que se inicia na infância, influenciado tanto por fatores biológicos quanto ambientais. Estudos mostram que a plasticidade neural durante a infância é enorme, ou seja, o cérebro é altamente plástico, facilitando a aquisição de novas línguas. Período crítico é o período mais importante para a aquisição da linguagem, durante o qual o aprendizado linguístico ocorre de forma mais eficiente.

O estudo do bilinguismo tem revelado que a aquisição de múltiplas línguas pode modificar a estrutura e a função cerebral. Crianças bilíngues frequentemente demonstram maior flexibilidade cognitiva e capacidade de multitarefa.

Um distúrbio de linguagem que pode receber ajuda da neurolinguística é a dislexia, uma dificuldade de aprendizagem que afeta a capacidade de ler. Pesquisas em neurolinguística identificaram diferenças estruturais e funcionais no cérebro de indivíduos com dislexia, particularmente nas áreas associadas ao processamento fonológico.

Outro problema que pode ser assistido pela neurolinguística é a afasia é um distúrbio adquirido da linguagem, geralmente resultante de lesões cerebrais. A neurolinguística contribui para a reabilitação desses pacientes através do desenvolvimento de terapias baseadas na estimulação cerebral e no uso de tecnologias de comunicação assistiva.

Na questão do aprendizado de outros idiomas também há aplicação dos princípios neurolinguísticos que podem melhorar significativamente o ensino de línguas.

Avanços em inteligência artificial e processamento de linguagem natural têm se beneficiado dos achados da neurolinguística, resultando em melhores ferramentas de tradução automática, reconhecimento de fala e softwares educacionais.

CONCLUSÃO

A neurolinguística é um campo dinâmico e interdisciplinar que oferece inúmeros caminhos sobre os mecanismos neurais da linguagem. Com o avanço das tecnologias de neuroimagem e técnicas computacionais, novas fronteiras estão sendo exploradas, permitindo aplicações práticas que podem transformar tanto a educação quanto a reabilitação de distúrbios linguísticos.

Entretanto, precisamos observar que nem tudo é biológico e sim de ordem psicológica e social. Sendo assim, a neurociência, nem sempre dá conta de todas as dificuldades de aprendizagem e de linguagem, apesar de sua tendência a efetividade comprovada em pesquisas internacionais e a multidisciplinaridade que aparentemente a constitui, muitas vezes parece evitar as críticas ou contribuições provenientes das ciências humanas, das ciências da linguagem e da pedagogia. Assim, é necessário que as ciências humanas e sobretudo a Linguística reivindiquem seu protagonismo na pesquisa e na análise das dificuldades de leitura e escrita também, e problematize muitas vezes o excesso de diagnósticos advindo do fato de que a medicina cada vez mais ocupa um lugar que não lhe pertence na educação, patologizando, com o chamado discurso neurocientífico, as dificuldades escolares comuns no processo de aprendizagem de leitura e escrita. Por outro lado, há que se beber nos conhecimentos da neurolinguística e dos profissionais que a ele pertencem, para que possamos oferecer o melhor suporte possível, principalmente as crianças em idade escolar.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, N. (1975). **Aspectos da Teoria da sintaxe**. (2ª ed.). Coimbra: Arménio Amado.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 22, 1992.

COUDRY, M. Diálogo com a Neurolinguística para a formação de professores. In: SERRANI, S. **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010.

COUDRY, M. Despatologizar é preciso. In: **II SIMELP: Panorâmica de Linguística, Literatura e Cultura**. Anais do evento. Évora: Universidade de Évora, v. 1, 2009.

COUDRY, M. Patologia estabelecida e vivências com o escrito. ENAL. **Anais do 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: PUCRS, 2007.

COUDRY, M.; FREIRE, F. Fala e Leitura uma (re)entrada para a escrita. **Cadernos de Estudos Linguísticos. Homenagem a Maria Bernadete Marques Abaurre**, Campinas, v. 59.3, p. 565-579, set./dez. 2017.

ALTREIDER, A. Dislexia: varlendo contra o vento. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. de S. (org.).

Neurologia e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, S.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LURIA, A. **Curso de psicologia geral**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

FREUD, S. **La afasia**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

GABRIEL, R. Uma leitura introdutória ao paradigma conexionista. **Signo**, v. 29, n. 47, jul./dez. 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.



O IMPACTO DO ESTILO DE LIDERANÇA OPTADO PELO GESTOR ESCOLAR NA GESTÃO DA ESCOLA

SABINO LÁZARO ARGENTINO¹

RESUMO

O presente artigo traz em debate, o impacto do estilo de liderança optado pelo gestor escolar na gestão da escola visto que, o estilo de liderança optado pelo gestor escolar tem repercussões no grau de participação dos pais e encarregados de educação e demais actores da comunidade escolar, no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem bem como no próprio rendimento escolar dos alunos. Daí a necessidade de o gestor escolar ajustar as estratégias de gestão ao ambiente escolar, considerando que está ciente das dinâmicas que perpassam o processo de ensino e aprendizagem. O artigo tem como base a pesquisa bibliográfica, já que consta da busca de diferentes livros, revistas, brochuras, entre outras. Pelo que, ao longo da busca de informações sobre o tema em abordagem, foi possível perceber que, apesar das vantagens num estilo de liderança tipicamente democrática participativa, o exercício de liderança torna-se ainda mais eficaz com a combinação da abordagem de liderança situacional. Desta feita, torna-se imperioso que o gestor escolar consolide o exercício das práticas de liderança escolar democrática participativa em combinação com abordagem de liderança situacional a fim de proporcionar melhores resultados para a instituição.

Palavras-chave: Estilo de Liderança; Gestão Escolar; Impacto social.

INTRODUÇÃO

O homem é um ser social, que vive e interage em sociedade e por isso, a presença da liderança existe desde o início dos tempos. Na antiguidade, os líderes eram aqueles que se destacavam por suas atitudes e eram capazes de influenciar as pessoas levando-as para um caminho melhor, ou seja, com menos obstáculos, problemas existentes nos tempos antigos. O presente artigo científico aborda sobre o impacto do estilo de liderança optado pelo gestor escolar na gestão da escola, visto que nos dias de hoje boa parte dos gestores escolares implementam em suas escolas estilos de liderança que não favorecem a gestão das

mesmas, e como consequência o insucesso escolar por parte dos professores e alunos, a fraca participação dos pais e encarregados da educação e demais actores no processo de ensino e aprendizagem. E olhando para os sucessivos apelos por parte de entidades governamentais no que respeita a qualidade de ensino em Angola é fundamental olhar para a figura dos gestores escolares e nos seus estilos de liderança que em sua maior parte tem comprometido o funcionamento normal das escolas públicas. O estilo de liderança optado pelo gestor escolar pode influenciar tanto pelo progresso ou fracasso da escola e no rendimento dos alunos. O impacto do estilo de liderança na gestão escolar é medido não apenas pelos

¹ Licenciado em Sociologia pela Universidade Agostinho Neto, UAN, Faculdade de Ciências Sociais, FCS. Mestre em Governação e Gestão Pública, na Especialidade de Políticas Públicas, pela UAN, Faculdade de Direito, no Centro de Pesquisa em Políticas Públicas e Governação Local, CPPPGL, frequenta o 4º ano do Curso de Doutoramento em Ciências Sociais, na especialidade de Sociologia na UAN, FCS. Funcionário do Ministério da Educação como professor, é pesquisador nas áreas de Sociologia, Empreendedorismo, Recursos Humanos e Cultura. É escritor e palestrante. E-mail: sabinogombo05@hotmail.com

resultados dos alunos, mas também pelo desenvolvimento pessoal e social, a motivação dos alunos e dos professores, o seu compromisso e bem-estar, a qualidade da aprendizagem e o contributo da escola para comunidade. Neste caso, um líder escolar deve exibir dentre outras qualidades básicas de liderança o conhecimento de problemas escolares, abertura com a equipa de trabalho, clareza e força de intenção e disposição à inovação. Tal como defende Fullan (2003b, apud. Freitas, 2011, p.19), “liderar escolas requer coragem e capacidade para construir novas culturas.”Visto que, nas escolas, as coisas boas ou positivas são capacidade de realçar e melhorar a performance do aluno, aumentar a competência dos professores, privilegiar o maior envolvimento dos pais e membros da comunidade, o compromisso dos alunos, a satisfação geral e o entusiasmo em progredir e, acima de tudo, fomentar um enorme orgulho no sistema como um todo.

O líder de uma escola deve estar integrado com a comunidade na qual a escola está inserida, colocar novas práticas de gestão em foco, identificar as competências dos actores escolares, aproveitando-as da melhor maneira possível, como objectivo da melhoria constante do ensino e a motivação dos alunos nas escolas e de aprender e dos professores, (SOUZA, 2014, p. 2).

Nesta conformidade, o papel do líder é o de assumir riscos, desenvolver uma cultura própria da escola e definir estratégias adequadas à concretização dos objectivos educacionais. A eficácia da escola requer de gestores que implementam nas suas escolas estilos de liderança verdadeiro, uma liderança que seja fundamentada nos valores, nas crenças, nas necessidades e desejos dos agentes educativos. É importante que os gestores escolares velem por estilos de liderança de transparência, em que os professores têm o direito de saber quais as intenções do director e o porquê da proposta de certos objectivos e acções. A liderança esclarecida permite e motiva o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projecto educativo de

escola. Os directores procuram inovar, preocupam-se com as pessoas, têm uma visão para a escola.

A ESCOLA: UMA ORGANIZAÇÃO ESPECÍFICA

A escola como organização ter-se-á de definir o que se entende por organização, para depois se analisar a especificidade da escola enquanto tal. Muitos autores definem organização como um conjunto de pessoas que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objectivos (LÜCK, 2009). Neste contexto, podemos entender escolas como unidades sociais construídas deliberadamente em busca de objectivos específicos ou ainda como unidades sociais ou agrupamentos humanos intencionalmente construídas ou reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos, depreendendo-se que as mesmas se organizam e estruturam a fim de alcançarem os mesmos objectivos, de acordo com as circunstâncias específicas de cada uma. Pelo que, há necessidade de se obter as regras de funcionamento, estruturas de poder e formas específicas de comunicação. Ou seja, são formadas por pessoas em interacção e os seus comportamentos, atitudes e mentalidades influenciam e determinam a posição da organização no contexto em que se inserem.

Para Etzioni (1984), para além do “compromisso moral” que atribuem à escola, acrescentam, ainda, um rol de particularidades:

Compor-se por professores e alunos; dotar-se de fraca autonomia, regendo-se com base na autonomia decretada (leis, normas vindas do Estado); ter um suporte logístico à sua volta que tem vindo a ganhar maior importância (cantina, bar, reprografia, secretaria, etc.); líderes e professores terem o mesmo tipo de formação profissional e estatuto; a estrutura interna ser débil, havendo um difícil exercício de autoridade; os objectivos serem percebidos, avaliados e praticados pelos diferentes actores educativos; a cultura escolar reforçar a balcanização de áreas favorecendo o individualismo (ETZIONI, 1984,p.3).

Nessa conformidade, a escola enquanto instituição, surge como a face externa e visível da organização ao mesmo tempo, como organização social que se encontra em estreita interacção com as outras organizações da sociedade, surgindo assim como uma construção social, dependente das diferentes concepções de cada época (política, social, humana, filosófica).

De acordo com Correia (2013), a escola enquanto organização conhece três enfoques designadamente:

- Características próprias que a distinguem de todas as outras organizações;
- Características comuns a todas as organizações;
- Contexto da organização e a forma única de incorporar todas as características comuns a cada escola, que tornam cada uma num caso peculiar (CORREIA, 2013, p. 91). O que significa que a especificidade da escola enquanto organização consiste em concebe-la como uma organização especializada, um sistema social aberto, complexo, multidimensional e contingente e que pressupõe interacções e interdependência de todos os seus elementos.

FINALIDADES E FUNÇÕES DA ESCOLA

Quando se propõe em abordar sobre as finalidades da escola logo aponta-se para os efeitos intencionalmente pretendidos e desejados por ela ao passo que, relativamente às funções, referem-se aos seus efeitos intencionais e não intencionais enquanto actividade educativa. Ou seja, as finalidades estão ligadas aos objectivos a que a escola se propõe enquanto, as funções referem-se daquilo que, realmente se executa.

Para Bolívar (2003), a escola tradicionalista estabelecia como finalidade primeira a instrução, caracterizando-se como mera transmissão ou veiculação de conhecimentos. Os únicos intervenientes eram o professor e o aluno, o primeiro considerava-se o “oleiro” que moldava “um pedaço de barro”, o aluno. Como alargamento dos conhecimentos científicos e industriais, a escola deixou de ser

pensada como uma máquina de dar instrução”, surgindo a necessidade de se reflectir sobre uma “nova concepção de escola”:

(...) a escola, como pedra basilar da sociedade, tornou-se um agente de mudança, mais interventiva e direccionada para os problemas da sociedade. É, pois, dentro desta nova corrente filosófica que se incumbe à escola a especial e dupla tarefa de “alimentar” com conhecimentos o aluno e, ao mesmo tempo, conseguir realizar todas as suas potencialidades (BOLÍVAR, 2003, P. 19).

Nesta perspectiva, a escola tem como principal dever, construir melhores cidadãos para uma sociedade melhor e para o efeito ela apresenta uma abordagem dupla: cognitiva e afectiva. Por isso, enquanto organização de cariz social deve conduzir à sabedoria, despertar e a viver aprendizagens; ser um local de comunicação por excelência e de educação para valores de igualdade, democracia e liberdade. Tal como refere Correia (2013), “(...) as escolas são organizações que prestam serviço público para a melhoria das aprendizagens dos alunos, que é a missão última que justifica a experiência escolar” (p. 10). Nesta linha de pensamento, poderíamos apontar como sendo os grandes objectivos da escola enquanto organização de serviço público:

- Elevar o nível educativo da população, através da escola de massas;
- Promover o sucesso individual e escolar de todos proporcionando as devidas condições, bem como formas especiais de educação para os que dela necessitem;
- Garantir condições e ambientes propícios a vivências cívicas e integradoras e à prática de actividades centradas no aluno e o conduzam ao seu desenvolvimento global;
- Assumir-se, em interacção com a comunidade envolvente, como centro de inovação e aprendizagens permanentes, conferindo competências utilizáveis e generalizáveis para a vida;
- Elevar as expectativas de todos, valorizando a auto-confiança e a auto-estima (CORREIA, 2013).

A par de Correia, Souza (2014), defende que a escola enquanto instituição prestadora de serviço público deveria desempenhar um novo leque de funções tais como:

- Função pessoal/personalizadora, ao contribuir para o processo integrado e integral de todas as pessoas;
- Função social/socializadora, ao promover a integração dos indivíduos na comunidade, através da transmissão de normas e valores;
- Função profissional/produtiva, ao preparar para a vida activa e proporcionar aos sistemas económico e social, pessoal qualificado;
- Função cultural, ao transmitir um património de conhecimentos, técnicas e crenças, contribui para a apropriação de saberes que enformam a comunidade local nacional e mundial;
- Função de suplência da família/custódia, ao ocupar os filhos com actividades educativas, enquanto os pais trabalham (SOUZA, 2014).

No entanto, para além deste conjunto de funções atribuídas pelos autores acima referidos, ainda podemos atribuir à escola a função selectiva, em que selecciona para legitimar diferentes oportunidades sociais; a função de facilitar a obtenção de títulos académicos e a de substituto familiar (que cada vez vem ganhando maior importância). Podemos igualmente encarar a escola como um lugar de aprendizagem da vida em sociedade, cabendo-lhe a difícil tarefa de ser local de consensos e onde a tomada de decisões se gera numa base de colegialidade e no diálogo. Mas, esta visão pode confrontar-se com outra: a que defende que a escola é composta por indivíduos diferentes, com diferentes valores, perspectivas, chegando mesmo a ser opostos. Daí, concordarmos com a visão de Souza (2014), ao afirmar que a escola é como uma arena política, onde a conflitualidade surge, e é declarada, visível, ou disfarçada, o que dá à ela um carácter de espaço de confronto. Neste contexto, da escola enquanto organização de cariz social se espera que desempenhe a sua actividade orientada por preocupações educativas, de instrução e que exerça uma actividade de intervenção ajustada ao meio. Assim, as finalidades e funções da escola julgam-se fundamentais para melhor perceber a contextualização da escola e o tipo de lideranças

que nela poderão surgir, dando origem a diferentes tipos de clima e culturas de escola.

GESTÃO ESCOLAR

A gestão da escola é a actuação que visa promover a mobilização e articulação de todos os recursos humanos e materiais fundamentais para garantir a realização do processo de ensino e aprendizagem (MED, GUIA DE ELABORAÇÃO DO PEE, 2019).

A função primordial na administração escolar se baseia na liderança e competência de todos, principalmente do gestor responsável, cuja finalidade é manter a escola em actividades harmoniosas, participativas e produtivas, delegando, acompanhando e exigindo tarefas com autenticidade e ponderação para transformar o discurso em acção Chiavenato (1993).

É sabido que o ser humano é um ser social o qual sente necessidade de se socializar, apesar disso, possui limitações para conseguir alcançar seus objectivos, nesse contexto em que os indivíduos sentem a necessidade de interagir, surgem as mais variadas organizações, entre elas as instituições de educação. Para Stoner (1999), a administração seja ela uma arte, uma ciência, ou ambas, é praticada o tempo todo no dia-a-dia. Seja qual for a forma, administrar é procurar atingir os melhores fins e assim chegar aos melhores resultados. A administração é para Stoner (1999) o processo de planejar, organizar, liderar e controlar esforços realizados pelos membros da organização e o uso de todos os outros recursos organizacionais para alcançar os objectivos estabelecidos.

Quando nos referimos à gestão escolar, lembramos dos modelos administrativos utilizados pelas empresas privadas baseadas nos sistemas capitalista. Por isso, remetemo-nos às expressões ou conceitos como: gestão participativa, autonomia escolar, flexibilização da gestão, entre outros. O principal paradigma que precisa ser quebrado é o do gestor como chefe e detentor de todas as decisões. O gestor actual

necessita ter bem claro para si o significado da palavra gestão democrática, pois democracia pressupõe diálogo, participação e decisão colectiva, automaticamente, comunicação organizacional.

É importante salientar que na gestão democrática deve haver compreensão da administração escolar e aceitação do princípio de que a educação é um processo de emancipação humana, por isso a participação colectiva deve ser constante. Um bom gestor deve ter, também, planeamento, este por sua vez, segundo Chiavenato (1999), é estratégico, uma vez que envolve toda a organização; é genérico e sintético e focalizado a longo prazo, no sentido de relacionar a organização com seu ambiente e orientá-la para o futuro. Importa também que os funcionários da escola garantam a sua participação e estejam realmente dispostos e comprometidos com a realização de um trabalho sério que envolve muita dedicação e muito esforço. Sem uma efetiva comunicação clara e eficiente o gestor, hoje, não consegue atingir os objectivos educacionais com eficácia, pois se faz necessário a integração e participação de todo o grupo para que isso ocorra. Tal como refere Luck (2006, p.21), gestão é um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas colectivamente organizadas para que, por sua participação activa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objectivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objectivos educacionais.

FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR

Conforme Correa (2012, p. 3-4), “a escola, enquanto instituição social e política vêm passando por vários processos e mudanças no conhecimento, organização e formas de pensar”. Menezes e Santos (2002), definem a Gestão Escolar como a expressão relacionada à actuação que objectiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino orientados para a

promoção efectiva da aprendizagem pelos alunos. A unidade escolar exposta a este cenário constantemente é modificada, de forma a corresponder à realidade pensada, sendo considerando os factores políticos, económicos e sociais.

A gestão escolar pode ser compreendida em dimensões complementares umas as outras. Estas dimensões são apontadas por Lück (2009), sendo Gestão de resultados educacionais; Gestão democrática e participativa; Gestão de pessoas; Gestão pedagógica; Gestão administrativa; Gestão do clima e cultura escolar e Gestão do quotidiano escolar. A gestão escolar é então primeiramente democrática e que para a equipa gestora é fundamental dispor de ferramentas capazes de garantir a execução eficiente de cada processo para solução dos problemas apresentados objectivando o desenvolvimento da unidade escolar. No entanto desafios são encontrados desde a escolha de ferramentas adequadas até sua implantação e efectiva utilização.

O papel principal da gestão escolar é exercido pelo gestor da unidade de ensino, a este cabenão somente o conhecimento sobre o funcionamento da unidade de ensino, mas características individuais que o permitam transitar pelo meio multidisciplinar aplicando os instrumentos necessários que cada situação requer.

ESCOLAS EFICAZES E EFICIENTES

A eficácia remete-nos para o planeamento, que terá que ser cuidadosamente preparado, de modo a tornar possível a identificação dos alvos a atingir e a congregação de esforços para a realização de acções comuns. Para que uma acção seja eficaz é necessário que os resultados obtidos correspondam aos previstos. Todavia, dever-se-á evitar cair no que Zau (1996), chama de “síndrome de paralisia por análise”, caracterizado pelo excesso de perfeccionismo tecnicista, onde o sistema interventor gasta a maior parte dos seus recursos a analisar a situação, desviando-se da

finalidade essencial, que é produzir efeitos de aperfeiçoamento na situação-problema (ZAU, 1996).

De acordo com Lima (2011), “Um bom líder, por definição, é o que cria, sustenta e/ou eleva a confiança, o optimismo e o espírito de sacrifício do grupo que lidera (p. 31)”. Nesta conformidade, os líderes eficazes devem ser proactivos, orientados para a mudança, inovadores, motivadores e inspiradores, capazes de infundirem uma visão ou missão no grupo. Devem também estar interessados nos outros, serem capazes de promover o empenho no grupo, estimular os esforços extra e empoderar os membros da equipa.

O líder pode ser mais eficaz no fomento do desempenho das suas equipas e organizações se focalizar mais nos pontos fortes dos seus colaboradores do que nos pontos fracos e se potenciar mais as suas próprias energias e virtudes do que depender delas a lidar com falhas, fracassos e fraquezas (Rego & Cunha, 2010, p.46).

Desta feita, acreditamos que o desempenho da organização é facilitado quando os líderes reconhecem os seus pontos fortes, os dos seus colaboradores e da sua organização, e colocam-nos ao serviço do desenvolvimento dos outros e da própria organização. É igualmente imperioso a identificação dos recursos disponíveis acto eminentemente humano, que exige, segundo Zau (1996):

–Competência Técnica, porque a identificação dos recursos disponíveis depende, muitas vezes, de diferentes tipos de conhecimento (jurídicos, económicos, financeiros, sociológicos, psicológicos, pedagógicos...);

–Criatividade, porque um recurso, para além do imediatamente visível, nem sempre é evidente, o que exige um esforço de interpretação da realidade;

–Inteligência Emocional, porque a vontade humana, como já muitas investigações recentes têm comprovado, é um meio essencial para a superação destes “problemas - limite” (ZAU, 1996, p. 67).

Em virtude do acima exposto, o gestor escolar eficiente passa assim a ser aquele que

tenha a capacidade de minimizar no máximo possível o uso de recursos em sua posse para alcançar os objectivos da instituição, o que requer do gestor escolar fazer as coisas certas a fim de alcançar a eficiência.

GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

Quando falamos de gestão educacional, primeiramente devemos lembrar que o conceito da palavra gestão vem do latim “gestione”, que significa o acto de gerir, administrar negócio próprio ou alheio, criar, executar, produzir, portanto, o papel de um gestor escolar é o de administrar uma instituição, por meio do exercício da função para a qual foi eleito (OLIVEIRA, 2008). Sendo assim, essa gestão deve ser democrática, ou seja, o gestor da escola deve buscar a participação de toda a comunidade escolar para discutir e propor acções que determinem o bom andamento do processo pedagógico e da aprendizagem dos alunos. Dentro desse contexto, o entendimento do gestor escolar deve estar de acordo com as demandas sociais e com os desafios que a escola enfrenta no cotidiano da comunidade, para que a vivência escolar seja competente e qualificada. A qualidade da gestão escolar tem reflexos directos no desempenho de docentes, técnicos e alunos, com benefícios significativos para as comunidades e a sociedade. Uma escola democrática deve praticar uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas que a seriedade jamais vire sisudez (OLIVEIRA, 2008, p. 19).

A partir da década de 1970, começou-se a refletir sobre a administração escolar e sobre o papel do gestor escolar. Ao observar que não é possível para o director solucionar sozinho todos os problemas e questões relativos à sua escola, adotaram a abordagem participativa fundada no princípio de que, para a organização ter sucesso, é necessário que os gestores escolares busquem o conhecimento específico e a experiência dos seus companheiros de trabalho (LUCK, 2000, p.19).

Portanto, uma comunicação eficaz e eficiente dentro das instituições educacionais é de suma importância. A escola deve atender às actuais exigências da vida social: formar cidadãos e oferecer, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social. Para fim de melhor entendimento, costuma-se classificar a gestão escolar em três áreas, que funcionam interligadas, de modo integrado ou sistêmico:

- Gestão Pedagógica;
- Gestão de Recursos Humanos e ;
- Gestão Administrativa (OLIVEIRA, 2008).

Neste contexto promover a democratização da gestão escolar significa antes de tudo estabelecer novas relações entre a escola e o contexto social no qual ela está inserida, repensar a teoria e a prática da gestão educacional no sentido de eliminar os controlos formais e incentivar a sua autonomia, participação e descentralização, constituindo-se em instrumentos de uma nova cidadania. O que seria possível encontrar o caminho para a prática pedagógica institucionalizada e tornar efectiva a prática social a qual possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático e conseqüentemente para uma gestão participativa nas escolas.

CONTEXTUALIZANDO A GESTÃO ESCOLAR

Coordenar uma escola nunca foi uma tarefa comum, contudo quando há uma equipa que coopera com o gestor escolar, o qual está à frente da direcção, este tem uma maior capacidade e propensão no desenvolvimento de todo o processo de ensino aprendizagem. A escola desempenha um papel institucional e, conseqüentemente, organizacional. Define regras do jogo ou as influências, criando ou modificando as já definidas. Tal como afirma Oliveira (2007), “não é, portanto, uma instância comprometida apenas e tão-somente com a dimensão curricular, pedagógica e socializadora (p. 47)”. Em outras palavras podemos afirmar que, a escola ultrapassa todas essas funções acima expostas.

De acordo com (LÜCK, 2017), o gestor escolar torna-se o responsável legal por toda a instituição, pois a escola precisa mostrar os resultados do aprendizado dos seus alunos. Porém, não é sempre que tudo transcorre como o planejado, assim o gestor escolar possui a função de direccionar sua equipa para alcançar as metas desejadas e o fará com destreza, com uma postura de liderança.

Ela defende o estímulo à gestão compartilhada em distintos âmbitos da organização escolar, fazendo com que o ambiente se torne cada vez mais favorável ao trabalho educacional, que valoriza os diferentes talentos e faz com que toda a equipa compreenda o seu papel e assumam com responsabilidade. A equipa composta no cenário escolar é a seguinte:

- O director e/ou gestor; O subdirector;
- O coordenador;
- Os professores;
- Os funcionários da secretaria;
- A equipe da limpeza;
- Os alunos;
- Pais e encarregados de educação;
- A comunidade em torno que também acaba participando de muitos eventos pertinentes ao âmbito escolar (LÜCK, 2017).

Diante deste contexto, o papel do gestor escolar transpassa os aspectos burocráticos e administrativos. Ele torna-se o principal dinamizador, aquele que organiza os trabalhos que são burocráticos, mas ao mesmo tempo possibilitando democraticamente uma educação de qualidade. O que significa dizer que sua liderança política possui a legitimidade da sua função e acima de tudo executa o trabalho pedagógico.

GESTÃO ESCOLAR E LIDERANÇA

A educação é uma das principais bases da sociedade. Com isso em mente, pode-se imaginar a grande responsabilidade que envolve as tarefas relacionadas à gestão escolar. Tal como afirmam Lima (2011), ela deve cumprir um duplo

papel, o da formação do sujeito social e o da conquista da cidadania, para esbater possíveis diferenças sociais. O que significa que a gestão da educação, dá ênfase aos processos democráticos e participativos, situados no quotidiano da Escola. Segundo Lima (2011), a institucionalização da democracia e o aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação têm sido uma força poderosa, no sentido de estimular os processos de mudança na gestão das escolas. Nas questões organizacionais, em geral, e especificamente naquelas relativas à liderança, salienta-se a importância do diálogo, para se procurar um modelo de gestão capaz de responder aos desafios do mundo de hoje, tais como, a globalização, o acelerado desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, a crescente complexidade e a permanente mudança (FULLAN, 2003). Nesta vertente podemos considerar que a concepção da gestão democrática, a liderança influencia bastante as relações entre o indivíduo e o grupo. Nesta visão, na liderança democrática, os agentes educativos desenvolvem comunicações mais espontâneas, francas e cordiais.

As actividades são realizadas com um nítido sentido de responsabilidade e de comprometimento pessoal, para além de uma integração grupal, dentro de um clima de satisfação. Assim, liderar é uma actividade desenvolvida com um grupo, visando o bom funcionamento da organização, mediante a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida através do processo de comunicação humana (LÜCK, 2009, p. 87).

Nesta perspectiva uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projecto educativo da escola. Sendo a escola uma organização social específica, um espaço privilegiado de intervenção e decisão, a forma de agir e pensar de seus gestores reflete-se sobre a qualidade do seu desempenho e, conseqüentemente, da educação.

A RELAÇÃO COM OS LIDERADOS

Os liderados são aqueles que estão sendo guiado ou conduzido por um líder. E ao fazerem parte do grupo precisam se sentir confortáveis e úteis a fim de que participem activamente dos processos de trabalho com o direccionamento e acolhimento do líder. Tal como afirma Lück (2009), o ser humano precisa ter uma orientação, alguém competente para ensinar, dar suporte e ajudar a desenvolver habilidades para aplicação em suas actividades na organização.

Assim como o aperfeiçoamento do líder deve ser buscado por ele, o gestor também precisa proporcionar essa oportunidade aos seus liderados. A oportunidade de ofertas de cursos e actividades voltadas especificamente para melhorias e crescimento dos profissionais da equipa sempre que possível com o objectivo de um ambiente motivador para o trabalho Demo (2010).

A gestão educacional democrática e participativa está associada ao líder em saber conduzir e trazer para junto de si a sua equipa para a responsabilidade no processo de tomada de decisões, no sistema de ensino e tudo o que está relacionado ao ambiente escolar. É importante promover e manter no decorrer do trabalho um espírito de corpo junto à equipa, partindo sempre de objectivos claros em relação à missão, visão e valores da proposta da instituição de ensino (DEMO, 2010, p. 55).

O que significa que os liderados precisam desses aspectos latentes para um trabalho em conjunto e coeso de maneira que os resultados sejam obtidos como fruto do entrosamento construído entre as pessoas, pelo convívio compartilhado de momentos e experiências comuns. E quando o gestor escolar, entende da importância do seu comando, terá mais facilidade em ter uma visão estratégica para seus liderados e conseqüentemente o ambiente escolar. Contando que a acção em conjunto sempre será a melhor alternativa para o ambiente escolar, pois será até mesmo exemplo de relação e tomada de atitudes pelos principais agentes que são os alunos. Daí, que Demo

(2010), afirma que “o gestor escolar deve ter a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir os objectivos identificados como sendo para o bem comum (p. 55)”. E para que o líder consiga fazer um bom trabalho, não adianta apenas ele se esforçar. As pessoas da equipa também precisam se envolver para que os objectivos ora traçados sejam alcançados.

Entende-se a partir da fala de Chiavenato (1993), que o liderado precisa se sentir influenciado para executar suas actividades, não como um comando obrigatório, mas no sentido de fazer parte da construção do processo no ensino aprendizagem, do desenvolvimento e crescimento da escola e/ou instituição de ensino. Neste sentido, o líder deve defender e colocar em prática essa máxima, pois quando os envolvidos reconhecem que são parte integrante do sistema da organização, a qualidade de vida no trabalho é maior do que o esperado. A motivação e a integração devem ser uma constância para a realização de um bom trabalho entre os envolvidos.

A AUTORIDADE E O PODER

A autoridade associa-se à posição hierárquica ou cargo desempenhado por alguém, no poder legitimado, institucionalizado e oficializado, através do processo de eleições. Ou seja, relaciona-se com posições ou papéis de ordem social que os diversos intervenientes ocupam na organização. Para (DEMO, 2010) a autoridade implica organização de grupo “...a sua personificação institucionalizada é o poder (p. 226)”. Para o mesmo autor a autoridade refere-se a uma anuência a um conteúdo/ordem (merecedor de seguimento) por um grupo de subordinação. Neste contexto, o poder é compreendido como a capacidade de exercer influência, logo tem poder quem consegue mudar comportamentos ou atitudes de outras pessoas no sentido de consecução dos seus objectivos específicos correspondendo, por isso, às capacidades pessoais e profissionais de quem o exerce.

A escola actual distingue-se da escola antiga pelo surgimento da democracia e pela forma como se encara a autoridade, não a confundindo com autoritarismo ou qualquer outro tipo de acção despótica. Antes da democracia, a autoridade baseava-se numa só pessoa: o director ou gestor escolar nomeado, que era sinónimo de uma autoridade esforçada.

Segundo Oliveira (2008):

Nas organizações actuais (adaptáveis à mudança) em que os líderes delegam funções, deixam crescer o outro e distribuem algum poder, existe aquilo que se designa por uma gestão participativa, descentralizada e autónoma. Logo, pode deduzir-se que a autoridade não é algo que se possui, mas o resultado de um acordo partilhado que o colectivo deposita em quem gere a organização (p. 67).

De acordo com o autor, poder e influência são conceitos relacionados e um não funciona fora da dependência do outro. Tal como acrescenta Oliveira (2008), “o poder de uma comunidade depende não apenas da quantidade dos seus membros e dos recursos económicos e da sua capacidade técnica, mas também das suas crenças (p. 97)”.

Para Formosinho (1980), o poder pode ser definido como “o potencial que A tem de levar B a fazer aquilo que A quer”. As bases ou fontes de poder definem-se como “aquilo em que A se baseia para obter a adesão de B ao seu projecto” (Ibidem) e podem ser variadas, nomeadamente bases de:

- Poder legítimo;
- Poder de recompensa;
- Poder coercivo;
- Poder de referência;
- Poder de especialista (p. 125).

No entanto, Formosinho (1980), acrescenta que para além do poder do especialista, tido como uma base relevante neste domínio, consagram ainda o poder relacional, o poder comunicativo e o poder que resulta do conhecimento das regras organizacionais, atribuindo

ao dirigente um papel decisivo no desenvolvimento de toda a actividade organizacional.

Olhando para o que os teóricos acima referenciados defendem dá-nos a entender de que o poder não é um mecanismo abstracto, uma vez que é exercido em um determinado contexto, sob um determinado número de factores que estabelecem a dimensão da influência. O poder ultrapassa o conceito de poder legitimado e da autoridade que é habitualmente atribuído ao poder do gestor neste caso, do gestor escolar.

Nas escolas observamos com maior facilidade a distribuição da autoridade do que a do poder. Ou seja, todas as coordenações estão investidas do mesmo tipo de poder, mas nem todas são igualmente poderosas.

No funcionamento organizacional escolar, as estruturas democráticas nem sempre revelam atitudes do mesmo tipo por parte de quem as põe em prática. Quer isto dizer que, muitas vezes, reflectem atitudes autocráticas só que camufladas ou ocultas. Tal como afirma Libâneo (2013), “não basta, pois pôr em funcionamento os mecanismos democratizadores. É preciso verificar como funcionam, como são assimilados pelas estruturas do poder e pelo poder das estruturas (p. 197)”. Pelo que podemos afirmar, olhando pelo pensamento de Libâneo que, no seio de qualquer organização, no nosso caso no seio de uma escola, todos têm algum poder, desde o director, os subdirectores, coordenadores, professores e outros membros da escola, uma vez que ninguém está destituído do mesmo. No entanto, o mais importante é saber geri-lo em articulação com os diferentes parceiros, não descurando os objectivos e metas que todos deverão ajudar a construir.

Por todas as razões referidas acima, conclui-se que a liderança é, por si mesma, um processo de influência interpessoal exercido numa determinada situação e dirigida num processo de comunicação, tendo em vista determinado objectivo que se pretenda alcançar.

A IMPORTÂNCIA DA LIDERANÇA NA GESTÃO ESCOLAR

O sucesso do processo educativo em qualquer instituição de ensino está intrinsecamente ligado a uma direcção consciente e planificada, visto que, a intencionalidade tem a ver com os objectivos e com a resolução de se fazer algo. É esta intencionalidade que vai dar o rumo às acções educativas. Tal como afirma Libâneo (2013), “o processo educativo, por sua natureza, inclui o conceito de direcção. Sua adequada estruturação e seu óptimo funcionamento constituem factores essenciais para atingir eficazmente os objectivos de formação (p. 331)”. Nesta conformidade, o trabalho escolar implica obrigatoriamente uma direcção. Daí, a importância do papel do director ou gestor escolar na gestão da organização da própria escola. E para uma gestão democrática na escola é necessário que haja autonomia, participação, diálogo e a discussão colectiva e descurar a responsabilidade.

As decisões adoptadas, em carácter participativo, necessitam ser postas em prática. É nesta conjuntura que se torna imprescindível que a escola seja bem coordenada e administrada. O que não significa dizer que o sucesso da escola seja responsabilidade de uma única pessoa (o gestor da escola) onde o director centraliza todas as decisões em si (LÜCK, 2011, 144).

Neste sentido, é preciso que a escola seja gerida de forma democrática, onde o gestor escolar assume o papel de líder cooperativo. Deve ter a capacidade de corresponder às expectativas, trabalhando dentro das pretensões e perspectivas da comunidade escolar, originando desta feita a participação e a aderência de todos os segmentos da comunidade escolar em prol de um projecto comum de ensino.

Segundo Libâneo (2013), os gestores escolares não podem apenas se preocupar com as questões administrativas. O papel de um gestor escolar vai além, envolvendo os aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais, ou seja, tendo uma visão de conjunto da instituição e uma actuação dinâmica e

democrática. Nesta vertente, a escolha do gestor escolar requer muita responsabilidade do sistema de ensino-aprendizagem e da própria comunidade escolar e não é só nomear por nomear é necessário olhar pelo perfil de quem vai dirigir a escola. Importa aqui ressaltar a importância da liderança para o sucesso da gestão escolar. Tal como escreve (LÜCK, 2006), sua definição e particularidade são conhecimentos básicos para se entender a importância de sua presença no perfil de um gestor escolar, seja na área administrativa, pedagógica ou financeira.

O exercício da liderança é fundamental no processo educacional, de modo que possa superar sua tendência reprodutivista que limita enormemente a qualidade do ensino.

A liderança estabelece calma, disciplina, submissão, respeito e compromisso, pois a escola é um ser vivo dotado de colaboradores dos mais diferentes tipos.

A liderança como o processo de dirigir e influenciar as tarefas dos membros de um grupo, ou seja, na escola, o gestor irá dirigir toda a comunidade escolar tais como: professores, alunos, pais, funcionários, enfim toda comunidade escolar. Para tanto, é de suma importância a liderança na gestão escolar (LÜCK, 2006, p. 178).

Em suma, é necessário que o gestor escolar amplie sua capacidade de liderança para que consiga equilibrar suas obrigações administrativas e sociais. O gestor escolar como líder só terá sucesso em seu trabalho se cumprir com eficiência as suas funções. Quem assinala o caminho é o líder, mas quem diz como executar as tarefas é o gestor. Os indivíduos não nascem líderes, eles se tornam líderes, onde as habilidades de liderança podem ser aprendidas por meio de experiências e ensinamentos e o desenvolvimento vem da perseverança e da capacidade de aprender com acertos e erros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estilo de liderança optado pelo gestor escolar pode causar um impacto positivo ou negativo para a escola. Quando o gestor escolar

implementa em sua escola um estilo de liderança que não favoreça a gestão da mesma poderá obter como consequência o insucesso escolar por parte dos alunos, a fraca participação dos pais e encarregados da educação e demais actores no processo de ensino e aprendizagem. O impacto do estilo de liderança na gestão escolar é medido não apenas pelos resultados dos alunos, mas também pelo desenvolvimento pessoal e social, a motivação dos alunos e dos professores, o seu compromisso e bem-estar, a qualidade da aprendizagem e o contributo da escola para comunidade. Neste caso, um líder escolar deve exibir dentre outras qualidades básicas de liderança o conhecimento de problemas escolares, abertura com a equipe de trabalho, clareza e força de intenção e disposição à inovação. É importante que o gestor escolar opte por um estilo de liderança democrático participativo pois, permite que todos os actores educativos participem de forma activa na tomada de decisões da instituição o que promove bons resultados tanto para a gestão da escola quanto para o rendimento académico dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FULLAN, M. (2003). **Liderar numa cultura de mudança**. Porto: ASA.
- FREITAS, A. I. F. P. (2011). **A liderança do presidente da escola secundária Jaime Moniz no Funchal**, Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- SOUZA L. T. (2014). **Influência da liderança e cultura organizacional na gestão democrática de escola pública**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia Instituto de Educação, Lisboa.
- ETZIONI, A. (1989). **Organizações modernas**. 8ª ed. São Paulo: pioneira.
- BOLÍVAR, A. (2009). **Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem**. Conferência Uma Liderança para a Aprendizagem (Universidade da Madeira).
- LIBÁNEO J. C. (2003). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª edição revista e ampliada. São Paulo, Cortez.
- MED (2019). **Guia para a elaboração de um Projecto Educativo de Escola**, 2ª Edição, Luanda.
- CHIAVENATO, I. (1993). **Teoria geral da administração: abordagens prescritivas e normativas da administração**. (Vol.1, 4ª ed.). São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil.
- STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração**. 5. ed., Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

- LÜCK, H. (2006). **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. v. 1. Petrópolis: Vozes.
- LÜCK, H. (2009). **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo.
- LÜCK, H. (2000). **Liderança em gestão escolar**. Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FULLAN, M. (2003). **Liderar numa cultura de mudança**, Porto, Portugal: Edições Asa.
- FORMOSINHO, M. (1980). **Educação, perspectivas e desafios**. Imprensa da universidade de coimbra, pombalina.uc.pt digitalis.uc.pt.
- CORREIA J. F. D. (2013). **Liderança ressonante e dissonante no desempenho dos liderados**. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Ciências Humanas. Coimbra.
- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. (2002). Gestão escolar" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora.
- ZAU F. (1996). **Educação em angola novos trilhos para o desenvolvimento**. Universitária editora, lisboa.
- Rego, A. & CUNHA, M. (2004). **A Essência da Liderança. Mudança x Resultados x Integridade**. Teoria, prática, aplicações e exercícios de autoavaliação. Lisboa: Rh Editora.
- OLIVEIRA, D. A. (org.). (2008). **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 8.ed. Petrópolis: Vozes.
- OLIVEIRA, D. P. R. (2007). **De Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e prática**. 28. ed. São Paulo: Atlas.
- LIMA, J. A. (2011). O director escolar: uma leitura crítica à luz dos estudos sobre a eficácia da escola. Conferência proferida no "VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar: A Emergência do Director da Escola – Questões Políticas e Organizacionais", Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- DEMO, P. (2010). **Desafios Modernos da Educação**. (12ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.



RELAÇÕES AFETIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR RELACIONADAS AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SIDNEIA VIANA¹

RESUMO

As relações afetivas construídas no processo educativo entre crianças e professores impactam benéficamente na potencialização das aprendizagens. Com o aumento do número de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a cada ano, e considerando a formação limitada que muitos professores têm sobre o assunto, é crucial realizar mais pesquisas nessa área e compartilhar os resultados nas escolas. Assim, o presente artigo tem como objetivo geral abordar questões relacionadas ao TEA; e como objetivos específicos, destacar a importância da afetividade nas relações entre professor e criança como um elemento fundamental para a construção de interações sociais e para facilitar a aquisição de aprendizagens. A metodologia escolhida foi qualitativa, e os resultados indicaram que a afetividade é essencial para promover a inclusão e a socialização da criança com TEA.

Palavras-chave: Educação Especial; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Para qualificar as práticas pedagógicas, é essencial refletir sobre as relações afetivas no ambiente escolar, especialmente para beneficiar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um ambiente escolar planejado, organizado e harmonioso facilita a aprendizagem. Quando as crianças exploram esses contextos, as relações interpessoais de afeto potencializam o desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Uma problemática significativa é a falta de formação específica dos professores, que muitas vezes dificulta o trabalho com estudantes com deficiência, particularmente aqueles com TEA. Sem a formação adequada, o trabalho desenvolvido pode não ser eficaz, necessitando a

superação de paradigmas relacionados a essa questão.

A justificativa para este estudo reside nas contribuições que ele pode gerar para a formação de professores e no aprofundamento da compreensão das aprendizagens das crianças com TEA. A afetividade é um elemento potencializador do desenvolvimento de interações sociais e tem um impacto positivo nos avanços das aprendizagens no contexto escolar.

Este artigo tem como objetivo geral abordar questões relacionadas ao TEA. Os objetivos específicos incluem destacar a afetividade nas relações entre professor e criança como um elemento fundamental para a construção de interações sociais e facilitar a aquisição de aprendizagens.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Ibirapuera, FIIB. Pós-graduada em Docência Básica e no Ensino Superior pela Faculdade Gennari & Peartree. Professora de Educação Infantil, PEI e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), popularmente conhecido como autismo, é definido como um transtorno do comportamento que afeta o desenvolvimento motor, neurológico e psicológico, dificultando os processos cognitivos, a linguagem e a interação social do indivíduo (LOPEZ-PISON et al., 2014).

O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez em 1911, nas pesquisas de Bleuler, que o associava à esquizofrenia. Em 1943, Kanner estudou o autismo mais a fundo, proporcionando uma definição clínica específica:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas é difícil determinar se a manifestação é ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Em 1944, Asperger publicou pesquisas intituladas “Autistic psychopathy in childhood” e “Autism and Asperger Syndrome”, observando características mais amplas do que as notadas por Kanner, incluindo casos com comprometimento orgânico.

Com o tempo, surgiram novos conceitos e termos. Kanner e Asperger utilizaram termos como psicose e esquizofrenia, enquanto a psicologia referia-se ao Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) e a psiquiatria ao Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD). Asperger destacou peculiaridades como gestos estereotipados, fala gramaticalmente correta, mas monótona, e interação social considerada inadequada. Em alguns casos, ele observou ausência de contato visual e dificuldades nas relações familiares (BOSA e BAPTISTA, 2002).

Recentemente, a Neurociência classifica o autismo como uma patologia neurológica, chamando-o de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este espectro inclui o autismo

propriamente dito, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Rett (CONSENZA e GUERRA, 2011).

Além dessas definições, há outras interpretações sobre o TEA que continuam a evoluir conforme as pesquisas avançam:

É um transtorno neurobiológico do desenvolvimento que tem uma origem genética poligênica que pode afetar muitos órgãos, mas com predomínio da alteração do funcionamento do sistema nervoso central, especialmente, estruturas como o córtex cerebral, o cerebelo e áreas do sistema límbico. [...] é caracterizado por anormalidades no comportamento, envolvendo a interação social, a linguagem e a cognição, com retardo mental em 70% dos casos e convulsões em 30% deles. O diagnóstico é clínico, feito pela observação do comportamento (CONSENZA e GUERRA, 2011, p. 133).

O transtorno do espectro autista (TEA) abrange uma variedade de características com diferentes níveis de severidade, além de estar associado a outros tipos de transtornos, apresentando desafios únicos para as famílias, profissionais clínicos e educadores.

No Brasil, apesar da falta de estudos epidemiológicos abrangentes, uma pesquisa recente indicou que a prevalência do TEA é de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes (LEVENSON, 2015).

O aumento na prevalência do transtorno pode ser atribuído a vários fatores, como mudanças nos critérios de diagnóstico, maior reconhecimento das manifestações clínicas por parte das famílias e da sociedade, e a ampliação de serviços especializados (VOLKMAR e McPARTLAND, 2014).

Esse aumento nos diagnósticos tem impulsionado diversas pesquisas em busca de causas e possíveis curas para o TEA, embora sem respostas conclusivas até o momento. Na sociedade atual, é cada vez mais reconhecida a importância da intervenção precoce e do início do processo de socialização, especialmente no ambiente escolar.

As crianças com TEA enfrentam desafios diários que muitas vezes passam despercebidos, incluindo barreiras desde o diagnóstico até os

estágios de adaptação e desenvolvimento na escola. O apoio durante e após o diagnóstico deve envolver tanto a família quanto a escola, com o professor atuando como mediador, preparado para acolher o estudante com o transtorno (GRANDIN e PANEK, 2015).

O professor também precisa estar preparado para resolver possíveis conflitos que possam surgir durante o processo de ensino e aprendizagem. A maneira como o professor conduz as aulas influencia diretamente as relações da criança com o conhecimento e com os colegas (TARDIF, 2011).

Wallon (2017) destaca a importância de o professor trabalhar de maneira diferenciada, desenvolvendo a afetividade, pois as emoções influenciam o comportamento da criança e, conseqüentemente, a dinâmica das aulas.

APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA

A constituição da aprendizagem envolve duas principais dimensões: a inteligência e a afetividade. A primeira está relacionada à sensibilidade externa e à maneira como o indivíduo percebe o mundo ao seu redor. A segunda está ligada à sensibilidade interna, voltada para o mundo social e para a construção do indivíduo enquanto pessoa (WALLON, 2017).

Quanto ao conceito de afetividade, Mahoney e Almeida (2005, p.17) definem como: "capacidade, disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis".

Pereira (2016) destaca que, para Wallon, a criança passa por diferentes estágios de desenvolvimento que estão interligados ao funcionamento do organismo e às interações sociais. Cada estágio é vivenciado conforme a integração entre o corpo e o meio social:

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores, existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a

constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente" (WALLON, 1954, p. 288).

Wallon pesquisou sobre a psique humana, relacionando sua origem e as transformações ao longo do tempo, abordando os aspectos cognitivo, afetivo e motor. Em seus estudos sobre a infância, ele optou por não considerar as experiências da fase adulta, pois acreditava que o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir da interação com outras pessoas e com o meio, sendo cada interação única conforme as vivências experienciadas.

Aplicando essa teoria à Educação, a construção de uma relação afetiva entre professor e criança, fundamentada no respeito e na escuta sensível, é essencial. Esse vínculo afetivo é um elemento crucial para que as ações pedagógicas propostas pelos estudos potencializem a aprendizagem das crianças com TEA:

Quando se articula afetividade na relação professor-aluno acredita-se que uma boa inter-relação pode possibilitar um processo de ensino e aprendizagem ricos, lembrando que a afetividade interfere no desenvolvimento pessoal do indivíduo dependendo também da cultura o qual está inserido (VEZARO e SOUZA, 2011, p. 233).

Nesse sentido:

A formação docente, vista como um processo de atribuição de sentido "ao que se faz", "como se faz", "para que se faz" determinadas intervenções é um movimento contínuo de busca e "re-criação" dos elementos centrais que constituem o sujeito-educador: com responsabilidade, envolvimento, autonomia e compromisso qualifica-se, dá-se uma forma, cria-se uma imagem como profissional da educação (PROENÇA, 2018, p.36)

IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA

Sem o respaldo de estudos científicos, a sociedade, incluindo profissionais da educação, pode acabar perpetuando preconceitos e juízos de valor baseados em senso comum. Um

exemplo é a crença de que crianças autistas não desenvolvem afetividade, valores morais, costumes ou tradições culturais.

A Teoria de Wallon (1954) valoriza as interações grupais que promovem experiências de aprendizagem, defendendo que a relação afetiva entre professor e estudante tem impactos positivos no processo formativo. Essa relação é considerada um elemento intrínseco no desenvolvimento da aprendizagem.

Para o desenvolvimento infantil, é necessário considerar, além da capacidade intelectual, o aspecto social, que permite o desenvolvimento de diferentes potencialidades. A falta de afetividade pode resultar em transtornos, tornando o futuro adulto mais propenso a desenvolver depressão, medos e ansiedade.

Portanto, a afetividade deve estar presente em todas as fases do desenvolvimento da criança. Ela pode ser aprendida através de carinho, amabilidade, conforto, incentivo, encorajamento e escuta. Wallon considera esses elementos essenciais para o crescimento com maturidade. Isso é especialmente relevante para crianças com TEA, que precisam ser compreendidas em sua essência para que seu desenvolvimento seja favorecido (PEREIRA, 2016).

Carl Rogers também trouxe importantes contribuições para a Educação, com uma pedagogia centrada no estudante. Sua perspectiva foca no desenvolvimento integral da criança, não apenas no cognitivo. Essa abordagem pode ser aplicada na Educação Especial, promovendo a inclusão de estudantes com deficiência (AMATTO e ALVES, 2016).

As concepções de Rogers envolvem a criação de salas de aula equitativas, adequação e desenvolvimento da autonomia. Ele busca a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e adequados para todas as crianças, reforçando a importância da inclusão.

Desta forma, a afetividade deve estar presente desde a Educação Infantil,

possibilitando a aprendizagem ao construir relações concretas com as crianças e ajudando a diagnosticar a diversidade individual e coletiva, o que promoverá um trabalho mais promissor (CARDOSO, 2019).

A afetividade deve fazer parte do contexto cotidiano, especialmente na sala de aula, onde os estudantes observarão e aprenderão valores e atitudes como dedicação, paciência, amizade e companheirismo. As atividades planejadas para serem desenvolvidas com as crianças devem estar alinhadas com o trabalho pedagógico, pois a afetividade influencia diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem. A forma como o professor desenvolve os conteúdos pode afetar cada criança de maneira particular. Por isso, as práticas devem ser baseadas em aulas lúdicas, dinâmicas e participativas, com atividades que utilizem a imaginação e espontaneidade das crianças (PIAGET, 1970).

Neste caso, a afetividade é fundamental para a aprendizagem da criança com TEA, sendo necessário exercitar a tolerância, paciência, amizade e confiança para que a criança se sinta amparada e acolhida tanto pelo professor quanto pelos colegas.

Relacionando essa questão à teoria de Wallon, a "Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa," voltada para a psicogenética, com os conceitos do TEA, o professor precisa considerar a criança em sua totalidade para trabalhar de forma eficaz.

A Educação Especial deve pensar na constituição de ambientes educacionais inclusivos e em diferentes formas de desenvolver a criança. Por isso, é importante considerar as ideias de Wallon e Rogers tanto na concepção integral da infância quanto no desenvolvimento da afetividade e confiança junto à criança para que ela possa se desenvolver social e afetivamente.

Segundo Rogers, para o desenvolvimento integral da criança, é necessário trabalhar a afetividade, sensibilização

e motivação como fatores essenciais para a construção do conhecimento. Uma de suas principais contribuições é a ideia de que o indivíduo é capaz de realizar seu próprio desenvolvimento, defendendo uma aprendizagem significativa, que ocorre mais facilmente quando as situações são percebidas como problemáticas.

Nessa perspectiva, o professor deve estabelecer uma relação interpessoal com as crianças, criando um ambiente que facilite isso de forma natural, o que também se alinha com as ideias de Wallon (AMATTO e ALVES, 2016).

As práticas inclusivas, especialmente na Educação Especial, trazem a discussão sobre a implementação de uma educação inclusiva que envolva uma aprendizagem significativa, alinhada às ideias de Carl Rogers, que considera o desenvolvimento sensorial e cognitivo simultaneamente (AMATTO e ALVES, 2016).

Esse tipo de educação promove uma inclusão real, respeitando as especificidades das crianças com deficiência sem tratá-las como obstáculos que limitem seu desenvolvimento.

Pensar em um currículo unificado para todas as crianças, que ao mesmo tempo contribua para o desenvolvimento das que apresentam TEA, é fundamental, pois respeita suas especificidades (AMATTO e ALVES, 2016).

Mahoney e Almeida (2005) compreendem, segundo Wallon, que a afetividade explica o desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões, especialmente no processo educacional, acreditando que a criança é capaz de se tornar autônoma na resolução de problemas e de participar e interagir no meio em que vive.

Ou seja:

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências

externas que o Outro (WALLON, 1975, p.159).

Assim, as relações afetivas que envolvem a concepção de sensibilidade devem estar presentes no cotidiano escolar, alinhando-se às ideias de uma educação mais humanizada, onde a criança é considerada um ser único que aprende a partir da afetividade, interesses e reais necessidades (PEREIRA, 2016).

Para desenvolver a criança com TEA, o professor pode contribuir para seu desenvolvimento social através da "utilização de todos os recursos disponíveis relacionados à socialização, aquisição de linguagem e comunicação, e adequação de comportamentos" (SILVA et al., 2012, p. 158).

Na Educação Infantil, é especialmente importante trabalhar a afetividade com as crianças com TEA. Muitos pesquisadores acreditam que essas crianças apresentam uma afetividade "limitada" ao serem diagnosticadas, devido à dificuldade em reconhecer e responder às emoções alheias. Esse é um motivo crucial para desmistificar essa concepção, trabalhando a afetividade com essas crianças.

Para tanto, a formação de professores nesse tema é essencial. Sem conhecimento científico, baseado em autores e estudiosos, ficamos restritos ao juízo de valor. Os estudos formativos contribuem para o planejamento e as intervenções, partindo das experiências e necessidades que as crianças apontam:

No caso de crianças pequenas autistas, a professora ou o professor em particular pode ter um papel muito mais decisivo do que a escola. Ocorre muitas vezes que uma professora comprometida com o caso, cria fortes laços afetivos com a criança, exerce uma influência enorme em seu desenvolvimento, e é quem "começa a abrir a porta" do mundo fechado do autista, por meio de uma relação intersubjetiva, da qual resulta intuições educativas de grande valor para o desenvolvimento da criança (RIVIÉRE, 2004, p.250).

Vygotsky (1997) já afirmava que a aprendizagem ocorre na infância por meio da troca entre os pares, modificando assim a zona

de desenvolvimento. Como a criança com TEA possui dificuldades nesse tipo de interação, a questão se torna um desafio para o professor, que deve pensar em propostas que atendam às suas necessidades específicas.

Diante da formação continuada do professor na busca por conhecimentos científicos, é necessário, juntamente com as práticas voltadas às crianças com TEA, estabelecer uma boa relação de afetividade nas interações interpessoais entre professor e criança. Isso potencializa as aprendizagens e estimula o desenvolvimento, impactando na transformação sociocultural em que estamos inseridos.

Para que essa interação aconteça, é essencial fortalecer as formações docentes, criando uma rede de apoio entre professores, gestores e, principalmente, as famílias. Isso assegura um retorno efetivo de uma educação inclusiva e de qualidade. Além disso, a participação das famílias deve ser vista como parte fundamental na constituição do trabalho e do planejamento educacional (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

A ideia é implementar no processo inclusivo, além das metodologias de ensino que possibilitem uma aprendizagem individualizada e coletiva, a afetividade. Deve-se levar em consideração as necessidades específicas e potencialidades das crianças com deficiência, especialmente as com TEA, para que elas possam desenvolver capacidades não apenas no aspecto cognitivo, mas também físico, emocional e sensorial, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os estudantes com TEA, é fundamental que o ambiente escolar se comprometa com o desenvolvimento dessas crianças. Nesse sentido, há uma preocupação significativa em relação aos materiais e à implementação de metodologias de ensino que possam proporcionar uma aprendizagem individualizada, levando em conta suas necessidades específicas e potencialidades.

É importante destacar que o aprendizado para essas crianças não segue o mesmo padrão que para as demais, devido à relação diferenciada entre os processos cognitivos e o funcionamento cerebral. As informações recebidas nem sempre são completamente assimiladas como conhecimento, e é aí que o papel do professor se torna crucial, reconhecendo as diferenças individuais de cada aluno. É fundamental compreender que essas crianças não estão na escola apenas para socializar, mas também para aprender.

REFERÊNCIAS

- AMATTO, L.L.; ALVES, V.L.P. **Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação.** Memorandum, 30, 224-242. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wp-content/uploads/2016/05/amattoalves01.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2024.
- AMY, M.D. **Enfrentando o autismo:** a criança autista seus pais e a relação Terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSA, C.; BAPTISTA, C.R. (org.). **Autismo e Educação:** Reflexões e Propostas de intervenção. Autismo: Atuais Interpretações para Antigas Observações, Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CARDOSO, L. T. S. A afetividade na relação professor e aluno com TEA na educação infantil. **Revista Caparaó**, v. 1, n. 2, p. e9, 2019. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/9>. Acesso em: 19 mai. 2024.
- CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. **Interação Escola família:** subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.
- CONSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto alegre, Artmed, 2011.
- GRANDIN, T.; PANEK, R. **O Cérebro Autista:** Pensando através do Espectro. 2015.
- LEVENSON, D. Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says. **Am J Med Genet A**. 2015;167 (5): 5-14.
- MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Revista da Psicologia da Educação**, nº 20 – 2005. Acesso em: 19 mai. 2024.
- PEREIRA, Z.F. **Afetividade e aprendizagem escolar:** reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem. Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3035>. Acesso em: 17 mai. 2024.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- PROENÇA, M.A. **Prática docente:** a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos e redes formativas. São Paulo, 1 ed, Panda edições, 2018.

RIVIÉRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César, 217 MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, A.B.B.; GAIATO, M.B.; REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Editora Fontana, 2012.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** / Maurice Tardif, Claude Lessard ; tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEZARO, M.R. SOUZA, I.A.A. A afetividade na relação professor-aluno no processo de formação e aprendizagem na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**.v. 2, n. 1 (2. ed. rev. e aum.), jan./jul. 2011.

VOLKMAR, F.R.; McPARTLAND, J.C. From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. **Annu Rev Clin Psychol**. 2014; 10:193-212.

VYGOTSKY, L.S. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), **The collected works of L. S. Vygotsky**: 1997, Vol. 1. Problems of general psychology (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original publicado em 1934).

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Martins Fontes, 2017.

WALLON, H. A psicologia genética. Trad. Ana Ra. In. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa (coletânea), 1975.

WALLON, H. Les milieux, les groupes et la psychogenèse de L'enfant. **Enfance**, Paris, v.4, n. 3, p. 287-296, mai / oct, 1954.



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



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA TEA

SILEUSA SOARES DA SILVA¹

RESUMO

Diante das necessidades educacionais de todos e em específico das crianças com o Transtorno do Espectro Autista, os docentes desenvolvem recursos, estratégias e materiais para possibilitar o desenvolvimento com base no princípio da inclusão e da equidade. Este artigo tem como objetivo, levantar as bases teóricas que permeiam esse tema e a contribuição dessas práticas para o desenvolvimento das crianças autistas. Buscamos apresentar o processo de inclusão no ambiente educacional, tendo como foco a musicoterapia como um meio de contribuir para que esse processo aconteça na escola.

Palavras-chave: Acessibilidade; Acolhimento; AEE; Inclusão. Musicoterapia.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecido mundialmente como autismo, é classificado como um transtorno global do desenvolvimento, caracterizando-se pelo desenvolvimento atípico da interação social verbais (como contato visual, postura e expressão facial, da comunicação (verbal e não verbal podendo existir atraso ou ausência da linguagem) e da presença de um repertório marcadamente restrito de interesses e atividades

As crianças com autismo podem apresentar diferenças entre si. Porém, existem algumas manifestações que possuem características comuns, como: alterações da comunicação, da imaginação e da interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, comportamentos como movimentar os braços, emissão de sons repetitivos, falta de comunicação visual, dificuldade em mudar

rotinas, e muitas outras. O autismo é um transtorno que requer atenção precoce e, como outros casos, a família cumpre um papel fundamental na aplicação do mesmo, pois ela vai determinar a evolução que este alcança.

O autismo tem como característica a ausência ou deficiência a nível tanto de interação social, na comunicação, assim como no desenvolvimento da simbolização, apresentando um padrão de atividades e interesses limitado, repetitivo e estereotipado. Algumas dessas características são perceptíveis antes dos trinta meses de vida. Alguns sinais de alerta são: falta de resposta e/ou rejeição ao contato com outras pessoas, isto é, não reconhecimento diferenciado da mãe, não mover a cabeça quando dele se aproxima; ausência de choro; problemas de alimentação; problemas de sono; surdez aparente; falta de desenvolvimento das orientações que normalmente aparecem antes da linguagem.

¹ Graduada em Pedagogia e Geografia pela Universidade de Guarulhos, UNG. Pós Graduada em Psicopedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, (PEIF), e Professora de Educação Infantil, (PEI) na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

O Transtorno do Espectro do Autismo não se apresenta como algo relativo, já que não há uma fórmula para evidenciar sintomas relacionados ao autismo. Identificar uma pessoa com autismo é lembrar que as características descritas acima são inseparáveis, podendo ser evidentes ou não, de acordo com seu nível de gravidade. Entretanto, os sintomas não surgem de forma igual para todas as pessoas. É necessário reconhecer que por mais parecidos que sejam, cada situação é igual, nenhum autista é igual ao outro.

Alguns aspectos da pessoa com autismo não podem ser motivos de desistência nas questões pessoal, educacional e profissional, é um desafio, e os primeiros passos a serem tomados é conhecer, acompanhar e buscar cada vez mais por condições para bom desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O autismo não se concentra nas dificuldades, mas na ampliação de novos olhares, novas possibilidades de conhecimento, na compreensão do sujeito, enquanto ser social, buscando perspectivas de evolução.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA TEA

Com o nascimento de uma criança uma grande mudança ocorre na organização familiar, a qual se torna dramática quando o bebê apresenta dificuldades na interação precoce com o ambiente, causadas ou acentuadas, muitas vezes, por problemas orgânicos, genéticos ou adquiridos. Não é tarefa fácil ouvir que seu filho tem autismo e ter consciência que todo planejamento a ele relacionado precisará ser modificado. Para muitos pais é uma tarefa difícil de aceitar.

Quando os familiares recebem o diagnóstico com a comprovação de que seu filho tem Transtornos do Espectro Autista (TEA), muitos veem sua vida radicalmente mudada, e na maioria das vezes, necessitam de algum suporte profissional para superar o medo. Na maioria das vezes, os profissionais ainda se encontram despreparados. Desse modo, a situação da

família fica pior, pois sem ajuda adequada não é fácil que os pais desenvolvam olhares novos frente aos muitos desafios que os esperam.

A família, nas suas mais diversas configurações constituem-se como um espaço altamente complexo. É construída e reconstruída histórica e cotidianamente, através das relações e negociações que estabelece entre seus membros, entre seus membros e outras esferas da sociedade e entre ela e outras esferas da sociedade, tais como Estado, trabalho e mercado. Reconhece-se também que além de sua capacidade de produção de subjetividades, ela também é uma unidade de cuidado e de redistribuição interna de recursos. (MIOTO, 2010, p. 167-168)

A adaptação da família está relacionada a intensidade e o grau do comprometimento da criança autista. O autismo é considerado uma doença crônica e, requer uma condição específica de cuidados especiais. Há vários fatores relevantes para a adaptação à doença crônica: crenças sobre saúde, sistemas de saúde, padrões de interação familiar, padrões de comunicação entre os membros da família e destes com o sistema de saúde. As dificuldades encontradas nos cuidados com crianças autistas têm importante impacto nas mães. É necessário que profissionais da área de saúde estejam aptos e cientes dos problemas mais comuns enfrentados pelas mães dessas crianças, para que possam assisti-las quanto ao sofrimento que passam, assim como o sofrimento da criança e da família. A cartilha autismo & realidade - Manual Para As Famílias Versão 2.0. Relatada alguns estágios que poderá ser vivido por ela, são os seguintes:

Choque: Imediatamente após o diagnóstico você pode sentir-se aturdido ou confuso. Pode ser que realidade do diagnóstico seja tão devastadora que você não consiga aceitá-la, ou que ignore o diagnóstico. Pode ser que você questione o diagnóstico, ou que consulte outro médico, esperando ouvir alguma coisa diferente. **Tristeza ou Pesar:** Muitos pais precisam chorar a perda das esperanças e dos sonhos que construíram para os seus filhos, antes que possam seguir em frente. Haverá ocasiões de tristeza imensa. Os amigos, eventualmente, dirão que você está "deprimido," o que

pode parecer assustador. Entretanto, tristeza e depressão são sentimentos diferentes. A depressão, muitas vezes, impede que a pessoa siga em frente. Sentir tristeza, entretanto, pode ajudar a amadurecer. Você tem todo o direito de sentir tristeza e de expressar essa tristeza, do modo que quiser. O choro pode aliviar, um pouco, a tensão acumulada resultante da inibição da tristeza. Chorar pode ajudar a transpor um obstáculo, e a enfrentar o 20 próximos. Se você perceber que a tristeza está interferindo com sua capacidade de lidar com a situação, ou se experimentar outros sintomas de depressão, tais como a perda de peso, a necessidade de isolamento social, pensamentos suicidas, dificuldades de sono, baixa autoestima, desinteresse pelas atividades diárias, consulte seu médico para que você receba o tratamento adequado. Raiva: Com o tempo, a raiva pode substituir a tristeza. Muito embora a raiva seja uma parte natural do processo, pode ser que você a dirija para as pessoas mais próximas – seus filhos, cônjuge, amigos ou o mundo em geral. Pode ser que você dirija a sua raiva para os pais de crianças sem deficiências. A raiva pode se manifestar de maneiras diferentes – irritação com outras pessoas, reações exageradas a pequenos problemas, até mesmo por meio de gritos e insultos. Sentir raiva é normal. A raiva é uma reação saudável e esperada para os sentimentos de perda e estresse que acompanham o diagnóstico de autismo. Expressar sua raiva alivia a tensão. É uma tentativa de comunicar às pessoas mais próximas a dor e a revolta que derivam do diagnóstico do seu filho. Negação: Pode ser que durante algum tempo, você se recuse a aceitar o que está acontecendo com seu filho. Esta reação não é uma escolha consciente: assim como a raiva, ela, simplesmente, acontece. Durante o período de negação, você não conseguirá ouvir os fatos relacionados ao diagnóstico do seu filho. Não se culpe por estar reagindo deste modo. A negação é uma das maneiras de enfrentar a situação. Essa reação pode ser o que você precisa para superar um período difícil. Entretanto, é necessário entender que este é um período de negação, e não permitir que esse sentimento atrapalhe o tratamento do seu filho. Tente não “matar o mensageiro”. Quando um profissional, um terapeuta ou um professor, relatar algo difícil sobre seu filho, lembre-se que eles estão tentando ajudá-lo a lidar com o problema. É importante não afastar as pessoas que podem dar informações úteis, e ajudar a monitorar o progresso

do seu filho. Mesmo que você não concorde com a opinião, tente agradecer, sempre. Nos momentos de angústia, tente deixar a avaliação da informação para mais tarde, para que você possa pensar com calma. Solidão: Pode ser que você se sinta isolado e sozinho. Esses sentimentos têm muitas causas. A solidão pode derivar da situação nova, pois você, simplesmente, não tem tempo de entrar em contato com amigos e familiares. Pode ser que você ache que se buscar socorro, eles não entendam. Nas páginas seguintes, apresentamos algumas sugestões para que você possa se cuidar e conseguir a ajuda necessária. Aceitação: Finalmente, a aceitação. É importante distinguir entre aceitar o diagnóstico de autismo, e a aceitar da condição de autista. Aceitar o diagnóstico significa que você está pronto para batalhar pelo filho, suprir suas necessidades especiais. O período que segue o diagnóstico de autismo pode apresentar muitos desafios, até mesmo para as famílias mais harmoniosas. Muito embora a criança autista possa não experimentar as emoções negativas associadas ao diagnóstico, o processamento individual do diagnóstico pelos pais, irmãos e outros familiares é diferente e acontece em épocas diferentes. Tenha paciência. Você precisará de tempo para entender o transtorno do seu filho e o impacto dessa condição sobre a sua família. Emoções difíceis podem vir à tona, eventualmente. Haverá momentos nos quais você se sentirá indefeso e revoltado com o fato do autismo ter mudado, completamente, o rumo da sua vida. Porém, você terá esperança, novamente, quando o seu filho começar a progredir. (CARTILHA AUTISMO & REALIDADE – Manual Para As Famílias Versão 2.0, p.14-16)

É de suma importância que o profissional entenda que os pais não são a causa de a condição de seu filho ser autistas e que tenha em mente que eles constituem uma população voltada a experimentar o estresse e depressão, principalmente a mãe. Não podemos esquecer que a identificação e a implementação do melhor tratamento possível para as crianças autistas e, talvez, para as próprias mães sejam objetivos do atendimento oferecido.

Hoje em dia, existe uma tendência à rejeição da culpa dos pais relacionada ao autismo, que passam a ser vistos, e possivelmente reconhecidos, como parceiros

necessários para o tratamento e desenvolvimento das crianças. Esses argumentos resultam de uma nova visão de família e da maior apreciação do seu papel no direcionamento das dinâmicas pessoais de crianças, incluindo as portadoras do TEA.

Por conta de suas dificuldades de integração, os processos relacionais de sua família são mais difíceis, interferindo na organização interna e externa dela. O sistema familiar vive em permanente crise, sem concepções de mudança em razão das dificuldades de desenvolvimento de um de seus elementos que apresenta um quadro de doença crônica e incapacitante. Por vezes, a família passa a viver em função da criança e de suas exigências, dada a dificuldade dela em adquirir autonomia e em razão da dependência permanente.

Por outro lado, os pais poderão buscar dicas, relatos e situações que podem melhorar a convivência familiar. Uma dica muito importante é a busca por informações. É de muita importância que os pais conheçam sobre o TEA e sobre o que pode gerar suas dificuldades e superações. Outra forma é buscar informações em grupos de apoio, com profissionais especializados ou até mesmo em conversas com outros pais que vivem a mesma situação, já torna mais aliviada a grande jornada que os pais junto com suas crianças irão enfrentar.

Um outro aspecto muito importante a ser considerado é que os pais precisam inserir a criança com TEA nas rotinas domésticas e esportivas para que a mesma comece a vivenciar experiências sociais e familiares.

Não é fácil enfrentar esse desafio sem apoio, sem companheirismo. Por isso, da família será importante para que superem as dificuldades enfrentadas no dia a dia. O importante de tudo, além de conhecer sobre o assunto, é sentir-se amparado um pelo outro, mas, desfrutando de um tempo que é somente deles. Por isso, quanto mais gerarem autonomia no filho, maior as chances de viverem uma vida feliz, saudável, prazerosa em família.

Atualmente as pessoas com necessidades especiais vêm conquistando cada vez mais seus espaços e seus direitos na sociedade, mas muitas foram suas lutas até chegar a essas conquistas.

Na década de 80, o movimento de integração de alunos com necessidades educativas especiais começou a se formar no Brasil, integrando nos dias de hoje uma política governamental que apoie e sustente leis para que crianças e adolescentes diagnosticados com qualquer necessidade especial possam estar incluídos e fazer parte da comunidade escolar. Entretanto, percebe-se que mais investimentos em projetos políticos para a educação são necessários, em virtude da complexidade do tema.

Conforme Bianchetti e Carvalho (1995), Rocha e Silva (2006), na sociedade primitiva as pessoas com alguma necessidade especial, (cegas, surdas, etc.) que tivessem alguma dificuldade de locomoção, de seguir as comunidades nômades para sobreviver precisavam se mudar constantemente para garantir os alimentos através da caça e a pesca, com a dificuldade de acompanhar o grupo, essas pessoas acabavam por se tornar um peso para os demais integrantes do grupo e, então, eram abandonados, acabavam morrendo de fome e no tempo.

Os gregos em sua sociedade, buscava nas mulheres o corpo perfeito, e os homens eram preparados para guerra. Quando nascia uma criança com necessidade especial, não se encaixando nos padrões gregos, era eliminado, ato este chamado de uma eugenia radical. Já no período feudal, sob o paradigma judaico-cristão, começa a valorização da alma: a religião passa a dominar, pregando que se a criança nascesse com alguma necessidade especial era para pagar algum pecado ou por uma força demoníaca.

Essa visão da necessidade especial foi gradualmente sendo superada pelo progresso científico, rompendo com o fatalismo e apresentando um modelo biológico que abriu as possibilidades para a educação das pessoas com

necessidades especiais. Todavia, em nome dessa mesma educação e voltada ao trabalho, houve um grande período de institucionalização das pessoas com necessidades especiais.

No Brasil o atendimento escolar especial aos portadores de deficiências teve seu início de 1854 com a fundação Imperial do Instituto dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro. Em 1856 criou-se o Instituto Imperial para Surdos e Mudos, é importante frisar que desde seu início o instituto caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos mudos com idade entre 7 e 14 anos. Em 1891 a escola passou a ser chamada de Instituto Benjamin Constant em homenagem a um ilustre e atuante ex-professor.

Em 1932 foi criada a sociedade Pestalozzi no Brasil, onde foi a primeira instituição direcionada a educar pessoas com deficiência mental. No ano de 1954 surge o movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) na cidade do Rio de Janeiro. As APAES tornaram-se a maior prestadora de serviços da educação e habilitação das pessoas portadoras de deficiências em todo o país.

A Educação Especial foi contemplada no texto da lei 4.024/61 que fixou as diretrizes e bases da educação nacional e estabeleceu, em seu artigo 88, que a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. No ano de 1971, o MEC criou um grupo-tarefa para tratar a educação especial, produzindo uma proposta de criação de um órgão autônomo para discutir o assunto.

Com a nova lei da LDB 9.394/96 art. 58, passou-se a entender por Educação Especial, a modalidade da educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Na rede pública, todos com diferenças individuais têm acesso e direito garantido de forma que possam se assemelhar cada vez mais aos demais cidadãos dentro do contexto social.

Compreende-se por inclusão, a participação de todos os em um processo de interação, linguagem e participação social. O termo inclusão é recente, ouvindo-se falar pela primeira vez no Brasil em 1990. A inclusão por ter seu sentido amplo pode ser facilmente confundida com a integração. Enquanto a Integração defende com prioridade o direito das pessoas com deficiência, buscando a inserção parcial e condicional dessas pessoas, na inclusão se imagina o direito de todos, sem nenhuma condição ou restrição.

Dessa forma, a inclusão da pessoa com autismo precisa ser entendida na mesma direção. A inclusão do estudante com autismo entende-se em um processo que socializa, interage e desenvolve todas as habilidades da criança, respeitando suas particularidades. Assim, esse processo de inserir as crianças com autismo dentro das salas regulares de ensino traz uma quebra de paradigma para as escolas conservadoras e tradicionais.

Conforme Ropoli:

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas. (ROPOLI, 2010, p.8).

Para crianças com autismo a inclusão escolar não se resume apenas no aluno dentro da escola, mas espera que sua interação se dê num ambiente escolar que se estruture e que fique adequado a ele não apenas às necessidades físicas do aluno, mas que ao incluir esse aluno na escola se produzam novas atitudes e atividades em todo os profissionais da escola, bem como nas comunidades escolar como um todo.

Segundo a Declaração de Salamanca que traz a concepção de inclusão no seu sentido amplo;

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que

procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61).

Muitas são as opiniões sobre a inclusão escolar, entretanto, todas elas produzem a mesma opinião, que as escolas precisam estar preparadas para receber e ensinar os alunos. Os professores precisam estar preparados de sua participação junto à escola para que ocorra essa inclusão. Ele será o intermédio principal que fará com que o aluno ultrapasse a barreira do anonimato, da incapacidade, para apresentar suas potencialidades.

Por lei a inclusão escolar se faz necessária a todos. Sendo assim, a criança com autismo ao ser introduzido na escola regular, poderá contar com a interação junto às demais crianças e dessa forma desenvolver sua linguagem, melhorar seu convívio social, a escola será sua primeira experiência enquanto sociedade

Para Silva:

A inclusão escolar teria o objetivo nobre de colocar as crianças com necessidades especiais em contato com seus pares, o que facilitaria seu desenvolvimento e ensinaria a todo o grupo que é possível conviver com a diversidade, na construção de um mundo melhor. Falar em inclusão é um tema delicado e complexo quando saímos da teoria e partimos para uma prática efetiva nas escolas (SILVA, 2012, p.112).

É necessário que todos os profissionais da escola juntamente com os pais estejam engajados nessa luta de incluir a criança no convívio escolar. Os professores precisam estar atentos às necessidades desses alunos, procurando sempre a melhor maneira de lhe oferecer um suporte para que eles se sintam seguros e capazes de desenvolver suas potencialidades.

Os professores ao inserir a criança com autismo deverão adotar uma metodologia de

ensino fundamentada na perspectiva do desenvolvimento da linguagem, onde esse aluno passará a ser incentivado a aprender de uma forma diferente dos demais, sempre que precisar, e isso implica na formação que o professor terá para que dê ao mesmo, ferramentas capazes de desenvolver essa mediação entre o professor, aluno com autismo e alunos regulares.

O trabalho educacional ocorre a partir da relação com o outro, em busca da construção desse sujeito que através da cultura, da linguagem e da mediação se desenvolve. Para a criança com autismo o reconhecimento e a interação devem ocorrer dentro de suas possibilidades.

Para Orrú (2012)

O aluno com autismo é um ser humano que deve ser respeitado em seus limites. Assim sendo, a linguagem adentra todas as áreas de seu desenvolvimento, orientando sua percepção sobre todas as coisas e o mundo no qual está inserido. É pela linguagem que o aluno com autismo, em seu campo de atenção, aprendendo a diferenciar um determinado objeto de outros existentes, assim como construir ferramentas internas para integrar estas

informações. Pela linguagem, também modificará seus processos de memória, deixando de ser engessado por uma ação mecânica de memorização, o que facilitará o desenvolvimento de uma atividade consciente que organiza o que deve ser lembrado. A linguagem proporcionará ao aluno com autismo maior qualidade em seu processo de desenvolvimento da imaginação, ação essa, em geral, tão comprometida em pessoas com a síndrome (ORRÚ, 2012, p.111).

As crianças com autismo precisam estar dentro da escola e participarem de toda a programação que ela tem a oferecer. Para que isso ocorra, o currículo precisa ser adaptado a fim de promover verdadeiramente a inclusão escolar. Essas adaptações devem ser de uma forma que a criança com autista sintam-se estimulada a querer participar das atividades em grupo e interagir com os demais coleguinhas.

Para que ocorra a inclusão foram desenvolvidos métodos e instrumentos que podem facilitar a aprendizagem do aluno autista e, conseqüentemente, seu processo inclusivo. Inicialmente estes recursos não tenham sido criados, para a escola regular, nada impede que possam ser utilizados em prol da inclusão das crianças com autismo dentro das salas de aula. Alguns que se destacam são ABA, o PECS e o TEACCH.

O método ABA (Análise Aplicada do Comportamento) consiste basicamente em mudar os comportamentos inadequados por comportamentos funcionais positivos.

Conforme Silva nos explica:

É um modelo de intervenção que, através de uma “estrutura externa, organização de espaço, materiais e atividades, permite que as crianças do espectro autista criem mentalmente “estruturas internas, transformando-as em” estratégias”, para que possam crescer e se desenvolver (SILVA et al, 2012, p. 153).

Outro modelo de intervenção é o sistema de comunicação por Troca de Figuras (PECS), que utiliza a troca de figura para estabelecer a compreensão e acelerar os estímulos. Utilizado como tratamento psicoterápico, este modelo, tem a função de estimular a criança através de exercícios que reprogramam comportamentos para que o cérebro se reorganize para novos aprendizados, ou seja, é um tratamento voltado para estimular a criança a aprender, utilizando técnicas que a criança se sinta bem em praticá-las. Este método varia desde atividades básicas como um simples fato de ir ao banheiro. a criança estimulada oferece ao professor ou responsável por ela, a figura correspondente à ação desejada, facilitando assim, a comunicação entre ambas

A inclusão insiste em uma reestruturação do sistema de ensino com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para o trabalho com todos os alunos, sem diferenciar raça, classe, gênero ou características pessoais. Por isso todas as crianças que estão nas escolas especiais têm o direito constitucional de ingressar no sistema regular, em turmas que condizem com sua idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a inclusão da criança com TEA está muito além da sua presença na sala de aula, deve sobretudo almejar a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades, superando as dificuldades, porém o que é visto nas escolas é oferta de vaga para inserir essas crianças, mas não promove modificações nas práticas pedagógicas.

A inclusão visa despertar na sociedade uma nova forma de enxergar aqueles que possuem algumas características diferentes. Procurando construir uma visão democrática para estabelecer justiça, equilíbrio e oportunidades e o acesso à cidadania.

Atualmente pensar em uma proposta curricular especializada, contendo as alterações necessárias para que possa atender às necessidades educativas das crianças com TEA, proporcionando-lhes, assim, um desenvolvimento satisfatório, é voltar-se, sobretudo, para a construção de orientações de atividades lúdicas e interativas no âmbito familiar de modo a possibilitar que essas atividades se deem em ambientes que favoreçam o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dessas crianças.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, M. (2008) **A música mesmo no meio da escola**. Cadernos de estudo 14: escola superior de educação Paula Frassinetti.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- Cacciari, F. R., Lima, F. T., & Bernardi, M. R. (2005). Resignificando a prática: Um caminho para a inclusão. **Construção Psicopedagógica**, 13, 13-28. C
- Camargo, S. P. H. & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, 21(1). Campbell, S. I. (2009). Múltiplas faces da inclusão. Rio de Janeiro: Wak Editora
- Declaração de Salamanca**: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Silveira, F. & Neves, M. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: Concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 22(1), 79-86.
- SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C (org) **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.



J. Wilton

POETIZANDO O QUOTIDIANO



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO UNIVERSO

SIMONE DE CÁSSIA CASEMIRO BREMECKER¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo primordial evidenciar a significância real da leitura e sua contribuição como meio de avanço em termos sociais. Destaca-se o processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas instituições educacionais em relação a essa ferramenta de aprendizado e progresso social indispensável. É essencial enfatizar que, por meio da leitura, o indivíduo é capaz de refletir sobre sua experiência pessoal, conectando-a com a experiência do mundo. É relevante também ressaltar que, ao ler, as pessoas se tornam cidadãos perspicazes e analíticos em relação à sua realidade, aptos a se posicionar diante da sociedade. Dessa forma, eles terão uma alta probabilidade de compreender as manifestações sociais, culturais e históricas do seu ambiente, conscientes de seus direitos e deveres. Nesse sentido, pode-se afirmar que a habilidade de leitura é crucial no processo de decodificação dos símbolos e das diversas informações da realidade, proporcionando, assim, uma melhor condição para o desenvolvimento intelectual e social. Este artigo foi elaborado com base em pesquisa bibliográfica, pautada em autores que denotam sobre o tema.

Palavras-chave: Comunidade; Desenvolvimento sociointelectual; Leitura.

INTRODUÇÃO

O ato de decifrar a realidade própria e questionar a realidade global é a base da leitura. Com isso, as informações apresentadas aqui têm o propósito de ressaltar a relevância da leitura como fonte de conhecimento e a pedagogia da leitura, fatores essenciais para a formação educativa, pessoal e profissional do indivíduo. De acordo com Freire (2003, p. 11), "a compreensão do mundo antecede a compreensão das palavras". Portanto, embora a pessoa aprenda primeiro a "ler o mundo", é somente depois que ela aprende a "ler as palavras" que suas chances de conquistar uma posição social destacada aumentam consideravelmente.

Assim sendo, a principal justificativa para enfatizar a leitura é revelar que esse ato é crucial em todos os contextos sociais. No entanto, ainda

enfrentamos obstáculos para transmitir esse conhecimento de maneira coesa. Para mitigar essa problemática, as instituições educacionais, como principais agentes de educação, são elementos-chave para estimular os alunos a cultivarem o prazer pela leitura. Nesse sentido, a metodologia empregada neste artigo foi orientada para apresentar a importância da leitura no desenvolvimento intelectual e social do indivíduo, por meio de um processo de aprendizagem ligado à pedagogia da leitura no ambiente cognitivo escolar.

O ato de ler proporciona a descoberta do "eu individual" e o conhecimento do mundo e de suas ideias, mesmo sem recorrer à leitura. No entanto, para despertar essa habilidade no aluno, o ponto de partida é o incentivo familiar e educacional, que constituem bases relevantes no

¹ Graduada em Letras e Pedagogia. Pós graduada em Psicopedagogia. Professora de Ensino Fundamental II e Médio, SEE. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

processo de aprendizagem. A família, como primeira referência social do indivíduo, desempenha um papel fundamental em fornecer os "primeiros passos" da educação, pois é nesse ambiente que ele inicia o processo de leitura e escrita antes de ingressar na escola. A escola, como instituição educacional e social, proporciona a continuidade desse processo formativo, que contribui para a formação educacional, social e até mesmo cultural dos estudantes, pois é por meio dela que o indivíduo entra em contato com os livros, estabelecendo assim uma relação prazerosa com o mundo da leitura.

A leitura desenvolve no aluno a capacidade crítica, o nível intelectual, a criatividade e a interação com o meio social. No entanto, para alcançar esse objetivo, a leitura deve ser altamente atrativa, de acordo com as concepções do próprio aluno, para que o hábito de ler seja constante. Somente assim o leitor envolvido no mundo da leitura estará sempre disposto a praticar suas habilidades e buscar novos textos, a fim de, por meio de suas leituras, adquirir a capacidade de superar medos e anseios enfrentados no mundo real.

A relevância deste trabalho reside na abordagem da leitura no contexto de um mundo repleto de informações e diversidade cultural. Nesse sentido, o ato de ler é indispensável, pois permite que o indivíduo tenha acesso a todas essas informações por meio de textos variados. Ao ler, ele adquire conhecimento e, adicionalmente, desenvolve seu pensamento crítico, o que amplia sua habilidade de enfrentar diversas situações em seu cotidiano. Ao estabelecer e cultivar uma cultura de leitura em qualquer sociedade, sem fazer distinção de classe social ou qualquer outra forma de diferenciação, estaremos, conseqüentemente, promovendo uma transformação positiva nessa sociedade.

UMA SOCIEDADE LETRADA POR MEIO DA LEITURA

Compreende-se que a prática da leitura é uma ferramenta indispensável para que o indivíduo se integre à sociedade contemporânea,

devido às demandas impostas pelo mundo atual. Isso se deve ao fato de que aqueles que possuem habilidades mais desenvolvidas nesse aspecto têm maiores chances de ocupar um lugar de destaque na sociedade. No que diz respeito à escrita, mesmo que este trabalho não trate especificamente desse tema, é relevante ressaltar que é por meio da escrita que os estudantes expressarão suas ideias, pensamentos e compreensão do mundo ao seu redor. É de extrema importância que os alunos, ao transitarem do Ensino Fundamental I para as séries mais avançadas, dominem as habilidades básicas de leitura. No entanto, para que essas habilidades sejam desenvolvidas, é necessário e crucial que a leitura se torne um prazer para eles, conduzindo-os, assim, a um processo contínuo de aprendizagem por meio dessa prática.

Contudo, não são raros os casos em que os próprios professores, que deveriam ser aliados dos alunos nesse processo de aprendizagem, acabam contribuindo para o fracasso escolar. Isso ocorre muitas vezes devido à crença de que os estudantes não estão preparados, ou pior, que são incapazes de ler um livro, o que leva a subestimar, impor dificuldades e criar inúmeras barreiras em atividades que incentivam a prática da leitura no ambiente escolar. Nesse contexto, a frase mais frequentemente ouvida entre os professores é: "meus alunos não gostam de ler" (KLEIMAN, 2002, p. 31). Portanto, é essencial que os profissionais da educação assumam uma responsabilidade significativa quando se trata do ensino da leitura, pois são eles que possuem o conhecimento necessário para introduzir outras pessoas no "mundo da leitura", ou seja, orientar os indivíduos a explorarem diversos tipos de textos.

Em teoria, muitos enfatizam que a leitura é um ato prazeroso e instigante. No entanto, é importante ressaltar que, na prática, isso nem sempre ocorre, pois para muitos, ler um livro é uma verdadeira tortura, provavelmente porque não têm o hábito de leitura. É fundamental que a família acompanhe a criança, principalmente

durante o processo inicial de alfabetização, para que ela perceba o valor e o envolvimento das pessoas ao seu redor nessa atividade.

A escola tem a responsabilidade de criar um ambiente propício para despertar o prazer pela leitura nos alunos. É nesse ambiente que eles aprendem a se comunicar de forma escrita, complementando a comunicação oral adquirida no âmbito familiar. É na escola que a verdadeira aprendizagem da leitura deve ocorrer, conforme destacado por Solé (1998, p. 50): "um dos desafios da escola é garantir que os alunos aprendam a ler corretamente". Afinal, a capacidade de ler criticamente é essencial para agir com autonomia em uma sociedade letrada, e aqueles que não conseguem adquirir essa habilidade ficam em desvantagem social.

Infelizmente, é evidente que muitos alunos se sentem desvalorizados na escola, sem voz e sem o direito de expressar suas opiniões sobre sua própria aprendizagem. O ambiente escolar, em muitos casos, é percebido como um abismo assustador, um lugar onde eles não desejam estar, a menos que se sintam obrigados a isso, compreendendo que precisam dessa formação para obter ascensão social. É necessário que a escola transforme a leitura em algo prazeroso, demonstrando aos estudantes a importância desse hábito. Conforme Solé (1998, p. 32) ressalta: "A escola deve ser um espaço agradável, especialmente quando se trata de leitura."

Assim, é fundamental superar a cultura arraigada que limita o acesso à leitura a poucas pessoas desde os primórdios da história do Brasil. Em um contexto social marcado pelo capitalismo, aqueles que têm melhores condições financeiras têm mais oportunidades de acesso à educação, o que resulta em uma sociedade desigual. Infelizmente, mesmo no século XXI, a leitura ainda é um privilégio para poucos. Basta observar a realidade da população brasileira em todas as regiões e perceber que aqueles com recursos econômicos limitados têm poucas chances de se tornarem indivíduos letrados.

É necessário promover mudanças significativas nesse cenário, proporcionando uma

educação de qualidade para todos, independentemente de sua situação financeira. A escola desempenha um papel crucial nesse processo, garantindo que a leitura seja uma prática prazerosa e acessível a todos os alunos. Dessa forma, será possível criar uma sociedade mais igualitária, na qual a capacidade de leitura não seja determinada pelo poder aquisitivo, mas sim pela oportunidade de desenvolvimento pessoal e social.

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considera-las de uma casa pelo telhado (SOLÉ, 1998, p. 33).

Por essa razão, o ambiente educacional precisa frequentemente renovar seus métodos de ensino, a fim de promover uma aprendizagem satisfatória. É essencial que a escola estabeleça uma conexão entre os métodos utilizados e a realidade do aluno, evitando distanciá-lo dela. Conforme Bortoni-Ricardo (2012, p. 41) destaca: "A leitura na escola requer uma reformulação significativa: é preciso torná-la um objeto social, um pouco mais livre do tratamento rígido, avaliativo e quantitativo que a escola lhe confere".

Nesse contexto, é importante ressaltar que a leitura é a base para o desenvolvimento da escrita. Mesmo que esse não seja o foco deste trabalho, é fundamental esclarecer que um indivíduo que cultiva o hábito da leitura, por consequência, também aprimora sua habilidade de escrita. É evidente que nos dias atuais a escrita desempenha um papel indispensável na vida de uma pessoa, seja para interagir com seu meio, socializar-se ou realizar outras atividades.

A LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA NAS SÉRIES INICIAIS

A prática regular da leitura pode abrir as portas para a descoberta de um universo novo pelo leitor, uma vez que a leitura é fruto da interação entre autor, texto e leitor. Portanto, é

essencial que a experiência de leitura para uma criança seja agradável e diferenciada, de modo a proporcionar uma perspectiva positiva em relação a esse ato, tornando-a um hábito prazeroso e não apenas uma obrigação. (BORTONI, 2012)

Ao desenvolver o hábito da leitura, além de explorar histórias e ampliar seu conhecimento, a criança também adquire um vocabulário rico e diversificado, bem como desenvolve habilidades de escrita de maior qualidade.

As crianças aprendem por meio de exemplos, e quando as famílias cultivam o hábito da leitura, transmitem esse gosto às crianças. Ao serem incentivadas a ler, as crianças adquirem novas habilidades no processo de aprendizagem, além de desenvolverem sua capacidade intelectual e crítica. (BORTONI, 2012)

A partir desse ponto, a criança leitora desenvolve sua capacidade intelectual e sua personalidade, além de aprimorar sua capacidade crítica. Quando incentivada à leitura, ela se torna mais engajada em desenvolver suas habilidades, buscando constantemente novos desafios. Portanto, o educador desempenha um papel fundamental ao proporcionar momentos de leitura como forma de lazer, incentivando os alunos com livros que despertem seu interesse. Mediante esse processo, a criança passa a conhecer novos mundos e realidades diferentes, construindo assim novas aprendizagens, ideias e valores que levará consigo ao longo de sua vida.

Quando o estímulo à leitura é cultivado desde os primeiros anos de vida da criança, isso contribui para um melhor desenvolvimento de suas habilidades, bem como para o aprimoramento de suas capacidades intelectuais, críticas e sociais. Além disso, a leitura também desempenha um papel fundamental em sua formação cognitiva. (KLEIMAN, 2012)

É correto afirmar que, para um desempenho mais efetivo no processo de aquisição da leitura, o educador, a escola e a família desempenham um papel crucial ao incentivar e estimular a leitura. No contexto

atual, é perceptível que muitas crianças ainda não recebem um apoio adequado para o estímulo à leitura. Em muitas famílias, os pais não são alfabetizados ou não cultivam o hábito da leitura, o que pode afetar negativamente o processo de aprendizagem da criança. Portanto, é de extrema importância que haja uma boa relação entre a família e a escola. Caso a família não consiga contribuir no processo de formação de novos leitores, a escola pode desempenhar um papel fundamental ao auxiliar nesse processo.

Segundo Maimoni e Bortone (2001), a prática da leitura possui o poder de reverter efeitos negativos. A criança adquire resiliência, tornando-se capaz de enfrentar o estresse e desenvolver-se como um adulto com um alto nível de bem-estar. Os pais que participam da leitura junto com seus filhos, seja na escola ou em casa, no ambiente familiar, podem aprimorar sua própria habilidade de leitura. Conforme mencionado por Pinto (2016):

A leitura foi autora considerada, simplesmente, um meio de receber mensagem importante. Hoje em dia, no entanto, todo mundo sabe que o hábito de ler é essencial para uma pessoa ser integrada socialmente e um profissional competente. Portanto, passou a ser um processo em si mesmo, como um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto. A transformação dos símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige grande atividade do cérebro. No momento do ato da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidades de pensamento em sentenças e estruturas mais amplas da linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo de qualidade especial, que consiste em trazer à mente algo anteriormente percebida, e em antecipar, tendo por base, a compreensão de textos precedentes. (p.39)

De acordo com o autor citado, a leitura é considerada um dos métodos mais eficazes para o desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade, bem como da escrita. Aqueles que leem com frequência adquirem diversos conhecimentos e têm maior habilidade na produção de textos. Além disso, destaca-se a importância da leitura diante das grandes

dificuldades enfrentadas pela educação brasileira atualmente, uma vez que ela favorece as práticas pedagógicas em todas as disciplinas, promovendo o desenvolvimento cognitivo do aluno, ampliando seu vocabulário e oferecendo maiores possibilidades de compreensão nas atividades propostas. A leitura também pode contribuir para a normalização ou modificação da situação pessoal do indivíduo (PINTO, 2016).

Em relação à formação de leitores, Pinto (2016) destaca a importância de os professores adotarem uma postura estratégica, promovendo aulas de leitura que permitam ao aluno compreender a riqueza do universo ficcional. É responsabilidade do professor criar um ambiente repleto de opiniões críticas, em busca do conhecimento e da liberdade. Isso inclui explorar fatos históricos, biografias e a realidade do texto como forma de envolver o leitor. O incentivo à leitura deve começar na sala de aula, onde o amor pela leitura nasce e cresce a cada momento compartilhado. No vasto universo literário, é fundamental que o aluno, desde as primeiras leituras, compreenda o que está sendo lido. Como afirmou o renomado autor Paulo Freire:

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada de outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. No entanto, um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos, As teses sobre Feuerbach, de Marx, tem apenas duas páginas e meia... FREIRE (2001, p.79).

O autor ressalta a importância de uma compreensão precisa do que está sendo lido para evitar interpretações equivocadas. É fundamental que a criança aprenda desde cedo a compreender o conteúdo das leituras. Brito et al. (?) afirmam que o aluno deve realizar uma leitura contextualizada e, a partir da curiosidade, obter compreensão do mundo. Pereira (2007), neste artigo, destaca a relevância do trabalho de motivação para a leitura nas séries iniciais e na

formação de leitores. Segundo ela, a escola desempenha um papel fundamental na aquisição do hábito de leitura e na formação do leitor, uma vez que é o ambiente destinado ao aprendizado da leitura. A leitura também é um meio de inserção no mundo e de satisfação das necessidades humanas. Conforme Botini e Farago (2014), ao ler, é necessário analisar, interpretar e adquirir conhecimento para poder atender às necessidades individuais. Além disso, é essencial selecionar textos com uma intenção que justifique a escolha e, para obter maior sucesso na leitura, é necessário que haja interação entre os elementos textuais e o conhecimento do leitor. Segundo Pinto (2016):

Leitor e leitura se constituem, pois, com elementos vitais desse jogo de interlocução contínua, a alargar indefinidamente as possibilidades de atribuição de sentidos. Assim, leitor e leitura não existe isoladamente. Ambos constituem-se, originam-se mutuamente nesse ato de produção; atuam na construção de um processo social de mão dupla, desenvolvendo um tipo de ação que se dá em espaço muito amplo, pois os inumeráveis sentidos atribuídos a um texto e, dele também absorvidos, entram em consonância com a história de vida de cada um e ainda, em consonância com o imaginário pessoal e coletivo dos indivíduos.

De acordo com Pinto, o envolvimento com a leitura é essencial, não apenas para formar leitores competentes, mas também para desenvolver adultos capazes de escrever com habilidade e autonomia. A formação de leitores é uma jornada contínua, não se nasce leitor, é um processo cultural que envolve a produção de significados. Portanto, é necessário oferecer opções, mobilizar e agir em todos os setores, fornecendo recursos que vão desde materiais até conhecimentos e competências especializadas para formar alunos leitores (PINTO, 2016).

No que diz respeito ao papel da família no estímulo à leitura e no desenvolvimento do gosto pela leitura, Botini e Farago (2014) afirmam que a família desempenha um papel significativo nesse processo, uma vez que a criança entra em contato com a leitura por meio

dela, mesmo antes de ingressar na escola, através de histórias, ilustrações e outras fontes que permitem a imersão no mundo da leitura. Além disso, os conhecimentos adquiridos no ambiente familiar costumam perdurar por toda a vida. Segundo as autoras, existem várias formas de promover a presença da leitura no ambiente familiar, como contar histórias antes de dormir e incentivar os filhos a contarem histórias em casa.

Se a criança for criada em um ambiente onde a leitura é valorizada pelos pais, há uma maior probabilidade de desenvolver o gosto pela leitura. Caso contrário, é necessário criar alternativas para estimular a leitura na criança (BOTINI E FARAGO, 2014, p. 51).

Conforme Botini e Farago (2014), os estímulos dos pais e a convivência com materiais de leitura no ambiente familiar permitem que o indivíduo desenvolva o gosto pela leitura, seja através da leitura de jornais ou do livro de receitas que a mãe utiliza, entre outros exemplos. Ao incentivar e facilitar a interação entre o texto e o leitor em formação, a leitura se torna uma ferramenta para o conhecimento do mundo, tanto da imaginação quanto da inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a importância da habilidade de leitura vai além da simples decodificação e se manifesta como uma ação que capacita os leitores a participarem ativamente da sociedade em que estão inseridos e, acima de tudo, a exercerem o direito e o dever de transformá-la. Para que isso aconteça, é fundamental contar com a disponibilidade do professor, que atua como mediador do processo, reconhecendo o caráter social do ato de ler. Na verdade, durante a leitura, ocorrem trocas de valores, crenças e preferências, que não pertencem apenas ao leitor ou ao autor do texto, mas sim a um conjunto sociocultural.

Nos dias atuais, a leitura não apenas abriu espaço para pesquisadores, mas também se tornou um terreno fértil para inúmeras discussões sobre desafios e aspirações dos profissionais da educação, seja por motivos pessoais, profissionais ou institucionais. Isso é

evidenciado pela realização de diversos simpósios, sessões, encontros, fóruns e eventos semelhantes dedicados ao assunto, nos quais são apresentadas propostas teóricas, metodológicas, científicas e políticas com o objetivo de reduzir as incertezas enfrentadas pelos profissionais da área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOTINI, Gleise Aparecida Lenhaverde; FARAGO, Alessandra Corrêa. **Formação do Leitor:** da família e da escola. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014073856.pdf> acessado em 20 mai.2024.
- BORTONI, Ricardo; MARIS, Stella [et al]. **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.
- FREIRE, Paulo, 1921-1997. **A IMPORTÂNCIA DO ATO LER:** em três artigos que se completam / Paulo Freire. – 44. Ed. – São Paulo, Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf acessado em 20 mai.2024.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura:** Teoria e Prática. 9ª Edição, Campinas, SP : Pontes, 2012.
- MAIMONI, Eulália H; BORTONE, Márcia E. Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2001 Volume 5 Número 1 37-48. Disponível em ><http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n1/v5n1a05.pdf> acessado em 21 mai.2024.
- PINTO, Itair Conceição. **A importância da formação do aluno leitor para a sociedade.** Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/import%C3%A2ncia-da-forma%C3%A7%C3%A3o-doaluno-leitor-para-sociedade-itair-pinto> acessado em 20 mai.2024.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** trad. Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.





ALFABICHOS

NÓS PUBLICAMOS SEU LIVRO

A partir de 50 exemplares

CONTATE-NOS

SOBRE NÓS

PUBLIQUE SEU LIVRO

Contato
Email: livroalternativo@gmail.com
Fone: 11 99827-5833

Localização
São Paulo - SP

Accesibilidade
profissional
experiência

Confiança e credibilidade

DESDE 2017

- * Condições especiais para professor@s
- * Descontos exclusivos
- * Pagamento parcelados

OFERECEMOS:

- Um processo de avaliação profissional e personalizado;
- Acompanhamento editorial de qualidade, desde a revisão até a diagramação;
 - Impressão e distribuição do seu livro;
- Divulgação do seu livro em nossos canais de comunicação;
- Apoio na promoção e lançamento do seu livro.



LIVROALTERNATIVO.COM.BR

www.primeiraevolucao.com.br

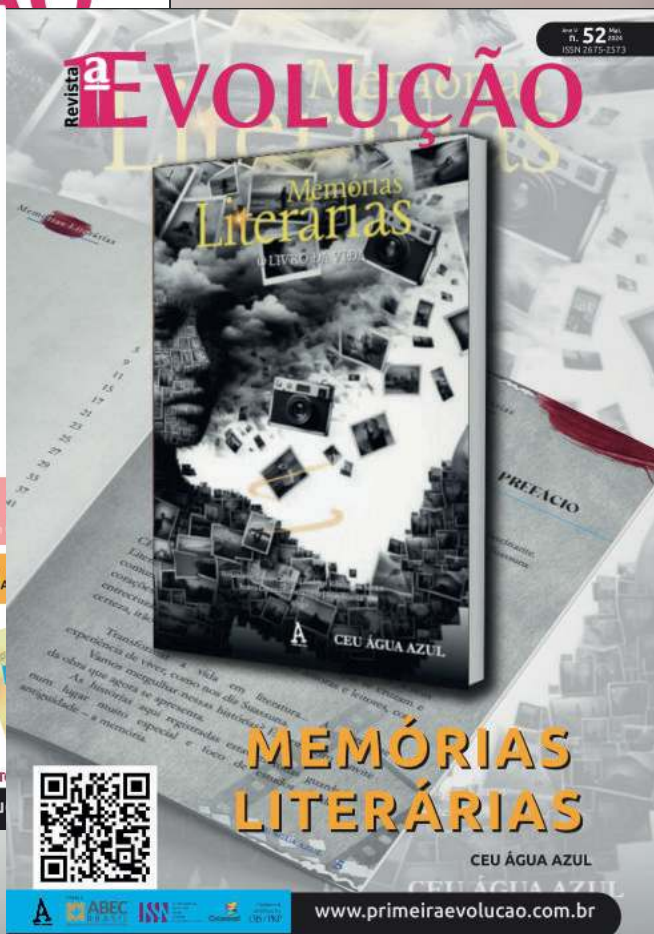
Ano V - Nº 52 - Maio de 2024

EVOLUÇÃO
ISSN: 2675-2573

205

EVOLUÇÃO

Ano 51
n. 51
Abri
2024
ISSN 2675-2573



FÁTIMA

Profa. Doutora em

ENTREVISTA

Profa. Dra. KÁTIA

LANÇAMENTO

www.primeiraevolucao.com.br



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.52>

ORGANIZAÇÃO:

Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Alecina do Nascimento Santos
Andressa Talita de Lara
António Evaristo
Daniela da Silva Souza Santos
Dinah Luisa da Silva
Ester de Paula Oliveira
Elisangela Santos Reimberg Eduardo
Fernanda Jaquelina Irineu Holanda
Janaina Pereira de Souza
Jéssica Midori Ninomiya Ribeiro
Letícia Zuza de Lima Cabral
Luciana Pereira dos Santos Martins
Lucimara dos Santos de Barros
Marcela Rodrigues Pimentel
Maria Aparecida da Silva
Maria de Lourdes Ferreira da Silva
Maria Gilma do Nascimento Azevedo
Marilena Wackler
Monik de Cássia Sena de Almeida Morelo
Monika Shinkarenko
Patrícia Mendes Cavalcante de Souza
Sabino Lázaro Argentino
Sidneia Viana
Sileusa Soares da Silva
Simone de Cássia Casemiro Bremecker

ISSN 2675-2573



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform &
workflow by
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

