

ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO... INDISPENSÁVEIS À VIDA!

Patrícia Martins da Silva Rede

DESTAQUES

GRANDES NOMES DA EDUCAÇÃO

LOUISE MICHEL

(29 de maio de 1830 — 9 de janeiro de 1905) cujo apelido era Enjolras, foi professora, poetisa, enfermeira e escritora.



A REGULAÇÃO EMOCIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONSEQUÊNCIAS DA VIDA PARA O CONSUMO

Profa. Emi Victoria Rodrigues Martins

O QUE HÁ POR TRÁS DE UM LAUDO?

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

Revista **EVOLUÇÃO**

Ano I - nº 4 Maio de 2020

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Ivete Irene dos Santos

José Roberto Lemela

Manuel Francisco Neto (Angola)

Thais Thomaz Bovo

Veneranda Rocha de Carvalho

Vilma Maria da Silva

Organização:

Veneranda Rocha de Carvalho

Vilma Maria da Silva

Ana Paula de Macedo

Ana Raquel da Silva Almeida

Delmira Moreira da Cruz

Dilean Marques Lopes

Dulcilene dos Santos Lopes Siqueira

Emi Victoria Rodrigues Martins

Fernanda Lima Marques

Graziela Araújo Guedes

Leidimar Martins da Rocha Almeida

Luciana Lemes Barbosa

Maria Helena Sotto Maior

Marinês Rodrigues Pinheiro da Silva

Vanderson Cristiano de Sousa

Walkiria Cibelle Roque

São Paulo
2020

Edições
Livro Alternativo

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Isac dos Santos Pereira

Ivete Irene dos Santos

José Roberto Lemela

Manuel Francisco Neto (Angola)

Thaís Thomas Bovo

Veneranda Rocha de Carvalho

Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

Profa. Dra. Denise Mak

Prof. Me. Isac dos Santos Pereira

Profa. Me. Ivete Irene dos Santos

Profa. Me. Jaqueline Oliveira

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Dra. Patrícia Tanganelli

Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Profa. Me. Veneranda Carvalho

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio R. P. Medrado

José Roberto Lemela

Lee Anthony Medrado

Patrícia Martins da Silva Rede

Contatos

Tel. (11) 98031-7887

Whatsapp: (11) 99543-5703

primeiraevolucao@gmail.com

https://primeiraevolucao.com.br

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

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

Publicada por:

Edições
Livro Alternativo

EXPEDIENTE

A revista **PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial criado pela Edições Livro Alternativo para auxiliar professores(as) e autores(as) independentes a publicarem seus escritos de forma independente e livre de imposições. Propomos trazer a público textos e autores(as) que prezam pela autonomia e independência, que escrevam sobre educação e que reportem suas pesquisas, estudos e experiências nas salas de aula. Queremos possibilitar a esses professores/autores (conhecidos ou anônimos), a chance de terem seus escritos publicados.

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

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.

PRINCÍPIOS:

O trabalho voltado (principalmente) para a educação, cultura e produções independentes; O uso exclusivo de softwares livres na produção dos livros, revistas, divulgação, palestras, apresentações etc desenvolvidas pelo grupo;

A ênfase na produção de obras cooperativadas e coletivas de profissionais da educação; Publicar e divulgar livros de professores(as) e autores(as) independentes e/ou produções marginais;

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

Incentivo a projetos de livros escritos por professores e autores independentes;

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais.

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – n. 4 (maio 2020). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2020.

136p. : il. color

Bibliografia

Mensal

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

ISSN 2675-2573 (on-line)

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

CDD 370

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

05 APRESENTAÇÃO

Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

09 HOMENAGEM

Patrícia Martins da Silva Rede

13 GRANDES NOMES DA EDUCAÇÃO LOUISE MICHEL

17 REFLETINDO SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

O QUE HÁ POR TRÁS DE UM LAUDO?



ARTIGOS

- 1. DOCÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL**
Ana Paula de Macedo 19
- 2. REGISTRO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Ana Raquel da Silva Almeida 23
- 3. CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Delmira Moreira da Cruz 33
- 4. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES**
Dilean Marques Lopes 41
- 5. CRIAÇÃO E A IMAGINAÇÃO NO TRABALHO COM A ARTE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
Dulcilene dos Santos Lopes Siqueira 49
- 6. CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONSEQUÊNCIAS DA VIDA PARA O CONSUMO**
Emi Victoria Rodrigues Martins 57
- 7. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS**
Fernanda Lima Marques 67
- 8. USO DAS TIC's EM SALAS DE AULA E A FORMAÇÃO DOCENTE**
Graziela Araújo Guedes 79
- 9. A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: CAMINHOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Leidimar Martins da Rocha Almeida 89
- 10. A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA**
Luciana Lemes Barbosa 97
- 11. GÊNERO POESIA E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES**
Maria Helena Sotto Maior 103
- 12. O DESENHO INFANTIL COMO FONTE DE INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS**
Marinês Rodrigues Pinheiro da Silva 111
- 13. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: USO DOS REGISTROS E DOCUMENTAÇÃO**
Vanderson Cristiano de Sousa 123
- 14. ESTRATÉGIAS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR - SUBSÍDIOS TEÓRICOS**
Walkiria Cibelle Roque 131

A REGULAÇÃO EMOCIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Veneranda Rocha de Carvalho

Conviver é ter uma oportunidade para aprender com o outro o que devo, posso ou não fazer! É também um exercício de empatia e solidariedade, quando nos abrimos para compreender as razões e os sentimentos que movem os outros em detrimento de meros julgamentos, principalmente em momentos tão inusitados e desafiadores (Leandro Karnal).

Na Revista 1ª Evolução N. 3 | Abril 2020 publiquei um artigo intitulado “A resignificação da escola pública em tempos de isolamento e distanciamento social”, relatando brevemente como a escola pública e seus agentes se identificaram em meio ao caos social, econômico e epidemiológico por conta da pandemia da COVID-19.

No mês de maio, o Brasil, infelizmente, ultrapassou a marca de mais de vinte e duas mil mortes em decorrência do coronavírus, nos expondo há uma série de emoções e comportamentos que podem variar de uma pessoa para outra a depender de como cada um interpreta esta situação.

A interpretação só terá algum impacto em você e com isso desenvolver uma determinada emoção ou comportamento, diante de suas experiências. Vinte e duas mil mortes pode até ter gerado alguma comoção, mas isso seria muito mais “sentido”, se fosse alguém próximo, uma pessoa de seu círculo familiar,

um amigo, um colega de trabalho. Caso contrário, é apenas um número, uma estatística, mesmo com o sentimento de profunda tristeza.

Em suma, é um momento de extrema vulnerabilidade emocional e precisamos regular estas emoções para mantermos o equilíbrio, seja de crianças, adolescentes, adultos ou idosos, permitindo que as relações se adaptem e nos promovam saúde mental.

Especialmente para as crianças e seus familiares, o rompimento abrupto da rotina, fizeram com que as primeiras semanas do isolamento e distanciamento social fossem caóticas e ainda estão buscando alternativas à escola.

A mudança na rotina requer esforço coletivo, cooperação e participação de todos. Reorganizar tempos e horários amenizam os impactos emocionais, com uma sensação de segurança e previsibilidade. Esta reorganização inclui a atividades familiares, escolares, diversão, religiosa, contemplação e autocuidado, cada uma com sua contribuição.

Já sabemos que a casa não é a escola, mas por ora a casa estar escola, assim, seguimos (in)conscientes que precisamos fazer adaptações e não nos culpar.

A Revista deste mês traz os escritos de Professores Autores sobre valorização docente, importância dos registros na Educação Infantil, corpo e movimento, reflexões sobre os desafios que envolvem ser coordenador pedagógico em tempos de pandemia, a contribuição da arte para o desenvolvimento, educação e consumismo, literatura para uma formação crítica, tecnologias da informação, relação família-escola, formação dos educadores da Primeira Infância, poesia em sala de aula, desenho na Educação Infantil, registro e documentação pedagógica e estratégias metodológicas para o Ensino Superior.

Estes temas nos permitem refletir como a Educação tem enfrentado tempos difíceis por conta da pandemia da COVID-19 e como podemos fazer nosso replanejamento – pessoal e profissional – com base no que estamos vivenciando.

Iniciei esta apresentação com uma frase de Leandro Karnal e para finalizar, permita-se refletir: Quais sentimentos te movem em meio ao caos vivido? Você tem compreendido a si e ao outro? Tem exercido empatia e solidariedade?

Seguimos longe, mas nunca distante! Tenha uma boa leitura!



Veneranda Rocha de Carvalho

Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) São Paulo/SP, Brasil. Professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Atualmente presta Serviços Técnicos Educacionais na Diretoria Regional de Educação do Butantã no Setor da Associação de Pais e Mestres (APM), no Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) e no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

<http://lattes.cnpq.br/2379366415422723>.
Contato: carvalho.veneranda@gmail.com



fazer é pensar

DIABOCOÇO

COLÉÇÃO PATRIMÔNIO PAULETA



HOMENAGEM

PATRÍCIA MARTINS DA SILVA REDE

ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO... INDISPENSÁVEIS À VIDA!

Educação e cultura sempre estiveram presentes na vida de Patrícia Martins da Silva Rede. Desde muito pequena ela se interessava por livros, filmes, músicas e teatro, mas sempre como expectadora. O sonho de ser professora era acompanhado de muita leitura na biblioteca escolar, aulas de piano, acampamentos e encontros no shopping.

Quando concluiu o ensino fundamental e foi para o ensino médio, ficou em dúvida se Magistério era realmente a melhor escolha. Lembrando as aulas de Português, que ela amava, a busca pelo sonho foi se concretizando e o curso se iniciou no segundo ano do 2º grau, como era em 1987. Formada em 1989, somente com experiência nos estágios realizados em escolas públicas durante o Magistério, era hora de pensar no ensino superior. Pedagogia diziam que era uma repetição do Magistério, queria fazer Letras, mas o amor pela leitura a levou a cursar Biblioteconomia e Documentação na ECA-USP.

No mesmo ano em que iniciou a faculdade, prestou concursos para professor tanto no Estado como na Prefeitura de São Paulo. Trabalhou, ainda, como professora de educação infantil em uma escola particular. Foi aprovada nos dois concursos, mas o curso superior a impedia de acumular cargos. Em 1991 iniciou sua carreira no magistério público, na EMEI Raul Joviano do Amaral, da DRE Santo Amaro, escola onde atuou até 1997 quando foi trabalhar na Biblioteca Pedagógica Profa. Alaíde Bueno Rodrigues, da SMESP. Durante o tempo em que esteve em sala de aula cursou Pedagogia, procurando ser uma professora atuante e dedicada.

...um espaço lindo repleto de livros, mas sem pessoas, é um espaço sem vida.

Nunca pensou que poderia unir a Biblioteconomia e a Pedagogia, mas quando foi designada para trabalhar na Biblioteca da SME pode conciliar as duas áreas, trabalhando em Educação, mas em vertentes bem diferentes. Seu contato direto deixou de ser as crianças da EMEI para ser os educadores da Rede Municipal de Ensino. Foi uma grande responsabilidade, mas Patrícia, com a ajuda da bibliotecária Maria Helena, da coordenadora pedagógica Iracema e das professoras Gladys, Alzira e Sueli, assumiu seu lugar na Biblioteca Pedagógica, onde trabalha até hoje.

Como toda área de atuação, o começo foi um grande desafio. Entender as necessidades informacionais dos educadores e assessorar pesquisas era difícil no princípio, mas a formação consolidada, seu gosto pela leitura e pelas manifestações culturais, o amor pelo cinema e a experiência em Educação Infantil contribuíram para o trabalho realizado na Biblioteca Pedagógica.

Mesmo atendendo educadores das mais diversas áreas, teve a Educação Infantil como assunto preferido na assessoria às pesquisas. Patrícia sempre destacou que o atendimento ao público é o principal trabalho numa biblioteca, pois enfatiza que um espaço lindo repleto de livros, mas sem pessoas, é um espaço sem vida. Desta forma, oferecer um ambiente adequado, acolhedor e eficiente é a prioridade em seu trabalho bibliotecário e deve abranger o maior número de pessoas.

Em seu percurso profissional fez vários cursos e se especializou em Psicopedagogia. Nunca deixou de frequentar cinemas, teatros, exposições, shows e concertos. Esta grande gama de informações sempre auxiliou seu trabalho, tanto na escola como na biblioteca.

...novas formas de atendimento na biblioteca e um repensar constante de sua prática.

Em 23 anos atuando como bibliotecária, muitas mudanças no espaço físico aconteceram, levando a novas formas de atendimento na biblioteca e um repensar constante de sua prática. Algumas mudanças históricas importantes também ocorreram concomitantemente: a educação infantil de 0 a 5 anos, o ensino de 9 anos, a informação digital, a educação inclusiva, e, mais recentemente, o ensino a distância e o teletrabalho. Uma grande reforma, ocorrida em 2016, ampliou o atendimento e os serviços prestados na Biblioteca Pedagógica, possibilitando a realização de eventos e o desenvolvimento de novos projetos.



PATRÍCIA MARTINS DA SILVA REDE

Dentre os vários projetos desenvolvidos nestes anos, merecem destaque as exposições temáticas e o projeto Educadores Autores, com o objetivo de divulgar o acervo da Biblioteca e as publicações dos educadores da rede. Em 2019, a Edições Livro Alternativo chegou à Secretaria Municipal de Educação com uma proposta de lançamento de livros muito interessante. Os dois primeiros lançamentos aconteceram em novembro e dezembro deste ano. Com uma participação muito especial no Sarau do Meio, evento promovido periodicamente pelo Centro de Múltiplos, setor da Coordenadoria Pedagógica o qual a Biblioteca Pedagógica faz parte.

Em 2020 houve o terceiro lançamento de livros da Edições Livro Alternativo. Foi em março, dias antes da quarentena. Patrícia começou a trabalhar em casa, fazendo alguns plantões na biblioteca, que ficou aberta apenas para atendimento interno. Já estava elaborando a programação em comemoração aos 40 anos da Biblioteca Pedagógica, que estava prevista para junho, mas que foi adiada temporariamente em função da pandemia do coronavírus. Em teletrabalho, além de responder pesquisas por e-mail,

...2020 está mostrando que precisamos nos adequar a uma nova e imprevisível realidade.

dúvidas por whatsapp, elaborar fichas catalográficas e participar de reuniões virtuais, ainda colabora na informatização das Salas e Espaços de Leitura das escolas municipais.

Espera que tudo passe logo para retomar seu trabalho presencial na Biblioteca Pedagógica, mas considera esta experiência em teletrabalho única e inusitada. Toda mudança precisa de adaptação e 2020 está mostrando que precisamos nos adequar a uma nova e imprevisível realidade.

Quando o atendimento na Biblioteca Pedagógica se normalizar, Patrícia gostaria de receber a visita dos professores-autores que publicaram livros e, atualmente, artigos na revista Primeira Evolução. Retomar o contato com as pessoas será muito importante e necessário a todos. Enquanto isso não é possível, acesse a página da biblioteca no Portal da Educação, conheça o acervo e entre em contato por e-mail, se desejar. E viva a educação paulistana!

LOUISE MICHEL

Louise Michel (Vroncourt-la-Côte, 29 de maio de 1830 — Marselha, 9 de janeiro de 1905) cujo apelido era Enjolras, foi professora, poetisa, enfermeira, escritora e blanquista da França. Reconheceu-se anarquista durante a Comuna de Paris na qual foi uma das mais importantes communards. Foi também primeira a deflagar a bandeira negra como símbolo dos ideais libertários, popular nos séculos seguintes entre os adeptos do Anarquismo.

Louise Michel nasceu no Castelo de Vroncourt (Haute-Marne) do Lorde Charles-Etienne Demahis, em 29 de Maio de 1830, filha da serviçal, Marianne Michel e Etienne Charles Demahis, filho de seu patrão. Sua criação é assumida por seus avós paternos, que lhes proporcionam educação humanista de qualidade. Ainda na adolescência tem contato com os escritos de filósofos como Rousseau e Voltaire. Muito precocemente desenvolve um temperamento altruísta que permearia toda sua vida.

Após a morte de seu avô em 1850 Michel muda-se para Chaumont onde faz um curso de magistério, mas é impedida de lecionar nas escolas estatais por se

recusar a jurar lealdade para Napoleão III e seu império.



Em setembro de 1852, aos 22 anos, Michel funda uma escola livre em Audeloncourt onde leciona por um ano, ensinando princípios republicanos. Ao fim deste período a escola é obrigada a fechar por pressão das autoridades. No fim de 1854 ela abre outra escola, desta vez em Clefmont lecionando nela por um ano. Por ensinar princípios republicanos passa novamente a ser perseguida pelo governo.

Em 1856 Michel se muda para Paris, onde passa a lecionar em um colégio interno para moças em Montmartre, ao mesmo tempo em

Virginie, que a levará para seu exílio na Nova Caledônia onde ela desembarca após 4 meses de viagem. Ainda a bordo do navio Louise Michel conhece Nathalie Lemel, outra anarquista ativa durante a Comuna. Estes contatos fazem com que Louise passe a se reconhecer publicamente como anarquista. Permanece na Nova Caledônia por sete anos, recusando qualquer tratamento especial reservado às mulheres.

Michel retorna a Paris em 1880 depois que a anistia foi garantida aos Communards. Sua paixão

“Não se pode matar a Ideia a tiros de canhão, nem tão pouco acorrentá-la.”

que se dedica apaixonada e intensamente a atos de solidariedade e política revolucionária. Durante os próximos quinze anos Michel prossegue dando continuidade as suas atividades de ensino. Em 1865 ela funda uma escola (cujo período diário letivo é 12 horas) na rue Houdon, proferindo também um curso na rue Oudot em 1868. Gradualmente vai se mostrando favorável a novos ideais, apoiando a criação de escolas e orfanatos laicos.

Em 8 de Agosto de 1873 Louise Michel é colocada no navio

revolucionária não havia diminuído. Em 21 de Novembro de 1880 é calorosamente recebida por uma multidão para a qual discursa. Retomando sua incansável atividade de militante revolucionária na Europa, participando de eventos e reuniões e do congresso anarquista em Londres em 1881. Após dois meses de sua chegada ela inicia a publicação de seu romance "La Misère" (A Miséria) em fascículos atingindo enorme sucesso.

Em 18 de Março de 1882, durante uma grande reunião de libertários no Hall Favié em Paris,

Louise Michel propõe uma separação entre os socialistas - libertários e autoritários - como forma de se afastar dos parlamentares socialistas e suas regras inequívocas. Nessa mesma reunião defende a adoção da bandeira negra como símbolo do anarquismo em contraste com a "bandeira vermelha encharcada com o sangue dos nossos combatentes. Já deflagrei a bandeira negra que ostenta a dor de nossas vidas e nossas ilusões".

Aos 26 anos nessa mesma cidade já era autora de uma extensa obra literária, política e educacional com foco nos movimentos sociais revolucionários. Na Comuna de Paris participou tanto na linha de frente nas barricadas, como em funções de



apoio até ser capturada e deportada para a Nova Caledônia.

Após seu falecimento continuou sendo considerada e homenageada como uma das mais notáveis anarquistas, feministas, sindicalistas e educadoras libertárias do século XIX, preservando tal reconhecimento até a atualidade.

Fonte: Wikipedia

https://pt.wikipedia.org/wiki/Louise_Michel



LOUISE MICHEL
1830 - 1905



Ana Paula de Lima

O QUE HÁ POR TRÁS DE UM LAUDO?

Essa questão provoca em mim inúmeras reflexões que culminam em muitas perguntas: não seria quem está por trás? ou... existe algo atrás? ou... qual a distância entre um laudo e... Então, conversando com todos os meus pensamentos, eu só consigo visualizar uma resposta, APENAS uma resposta: É UMA PESSOA!

Se a resposta aponta para uma pessoa, recorro à essência do significado da própria palavra que remete a um indivíduo considerado por si mesmo, um ser humano, que deve ser alguém notável por quem é constituído pela sua história, sua cultura, suas características, linguagem, entre tantas informações que compõem cada um, assim como é. E, se pensarmos num conjunto de pessoas, é possível enxergar grupos, povos que são compostos por seres que interagem, comunicam, pensam, sentem, relacionam-se e convivem com muitos objetivos em comum, que, genericamente dizendo, lutam para sobreviver e vencer.

Todas as pessoas têm caminhos a traçar e sentem prazer

a cada conquista, a cada passo em direção ao sucesso. Obstáculos todos encontram, em uma hora ou outra, mas precisam contorná-los ou encontrar alternativas para superar e continuar a caminhada. Como seria para você se no ponto de partida de sua jornada já estivesse com uma plaquinha pendurada em seu pescoço descrevendo, para quem quisesse ler, que talvez tivesse dificuldades antes mesmo de dar o primeiro passo; ou que teria alguém para te carregar antes mesmo de tentar andar sozinho; de uma forma implícita, que perderia o seu direito de experimentar como TODAS AS OUTRAS PESSOAS que também caminham pela mesma estrada. Como você se sentiria?

Um laudo não deve estar no lugar dessa terrível plaquinha no pescoço, não pode limitar, bloquear, impedir antes mesmo de a pessoa tentar, insistir, modelar, reinventar e perceber um mar de alternativas que também a possibilita transitar pela estrada. Ficar lá parado, apenas assistindo os outros seguindo em frente, seria uma visão absurda, não? Será que, durante a nossa caminhada, não encontramos

peças nessa situação? Com certeza, mas ninguém merece estar neste lugar e atitudes precisam ser tomadas imediatamente.

A mudança de paradigmas é indispensável! É preciso que as pessoas permitam, a si e ao outro, vivenciar e possibilitar experiências inovadoras. A importância dada a um laudo não pode ser maior do que as oportunidades oferecidas para as pessoas avançarem em suas vidas, sem subjugar, levando-nos a acreditar que o futuro não está determinado para ninguém e cada um tem o direito de apostar em si mesmo e se superar a cada dia. Podemos nos deparar com experiências incríveis! Dar oportunidade para o possível e para o impossível, sem defini-los ao pé da letra!

A minha intenção para esta reflexão é provocar o desapego ao laudo que tantos professores e

familiares necessitam para entender alguém, sendo que o olhar seria apenas o ver para enxergar realmente como pessoa. Não digo que o laudo não tenha a sua importância, claro que ele é fundamental para nortear um tratamento adequado com terapias e acompanhamento com especialistas na área médica. Mas o meu apelo é: Vamos deixar o laudo a serviço da medicina e olhar para todas as pessoas simplesmente como pessoas, independente das características (ou receitas) que carregam consigo, mas que precisam vencer como todos e experimentar a vida em toda a sua plenitude.

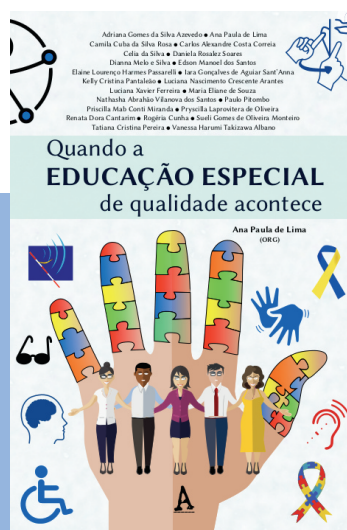
Com carinho!

Abraço, Aninha.

Contato:

e-mail: professora.aninha.lima@gmail.com

WhatsApp (11) 994707514



Adquira em nosso site: www.livroalternativo.com.br

DOCÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

ANA PAULA DE MACEDO

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir brevemente o caminho percorrido da formação docente, discutindo sua relevância e a responsabilidade de educar e formar um cidadão consciente. Sugere que a valorização da profissão poderia ser revertida em remuneração justa e condizente com a função, além de formação e constante atualização, disponibilização de ferramentas e melhores condições de trabalho. Tais aspectos refletem na prática pedagógica que, na maioria das vezes, é um trabalho solitário repleto de adversidades.

Palavras-chave: Docência. Reconhecimento. Valorização.

A trajetória da profissão docente reflete a condição do professor do século XXI, do início da carreira até a sua profissionalização. A realidade do professor hoje nada mais é do que uma extensão de sua própria história. Os obstáculos vão desde escassez de recursos em sala de aula à baixa remuneração salarial.

A formação docente faz-se necessária para que professor amplie seus conhecimentos, reflita sobre sua prática de modo a reinventar o ensino-aprendizagem. Os recursos

materiais e diversificados são necessários para que a aula saia da “mesmice” e suscite, no aluno, novas formas de aprendizagem. O educador deve se adaptar às mudanças da sociedade, se adequar à diversidade da sala de aula e alterar as estratégias quando essas se mostrarem ineficazes. Na teoria parece simples, mas na realidade há muita dificuldade em trabalhar com recursos escassos e que, na maioria das vezes, o professor arca com as despesas de material com recursos financeiros próprios.

A formação de professor no Brasil surge com o início das escolas normais no século XIX, aqui vale ressaltar que ensinar era uma tarefa realizada apenas por mulheres. Nos anos 70, apesar do surgimento de cursos superiores, disponibilizados somente nos grandes centros urbanos, para lecionar bastava ter o Magistério, o que nada mais era do que o então 2º grau profissionalizante.

Até se iniciar o Período Republicano (final do século XIX), a educação “escolar” era feita por tutoria, o(a) professor(a), chamado(a) de mestre(a), realizava um trabalho individualizado mesmo em salas com vários alunos de idades e níveis de aprendizagem diferentes (TARÁBOLA, 2018, pp. 33-34).

A profissionalização da carreira se deu principalmente pela necessidade de se constituir uma mão-de-obra com conhecimentos básicos e técnicos, decorrente da instalação de indústrias no país nas primeiras décadas do século XX, em que o estudo era visto como ascensão social, a partir disso o docente tornou-se um personagem imprescindível para a formação da força de trabalho que atendia a uma necessidade do mercado de trabalho.

Percebeu-se que a partir da década de 70, com a democratização do ensino, houve a massificação

da educação, ou seja, muitos alunos em uma mesma sala de aula com idades e níveis de aprendizado distintos, ferramentas de trabalho escassas e pouco investimento na formação do professor. Apesar da criação de políticas públicas de incentivo à docência, como maior número de cursos de Licenciatura, ainda é lenta o reconhecimento do trabalho com salários e condições de trabalho que promovam a profissão.

Tais efeitos foram agravados nos últimos anos pela adoção de políticas de caráter democratizante. Se, por um lado, essas políticas expressam importantes avanços dos movimentos sociais e da própria democracia, a sua implantação tem sido feita, muitas vezes, de modo demagógico, desconsiderando a necessidade de se criarem condições adequadas para sua efetivação e continuidade. (XAVIER, 2014, p. 837).

As condições objetivas da profissão docente pode ser um fator que afastam jovens ingressantes à Universidade, que acabam optando por outras profissões mais reconhecidas e economicamente vantajosas. A escolha do ofício é muito mais um ato altruísta do que propriamente de ambição profissional.

[...] três categorias relacionadas à atratividade da carreira docente, ou à falta dela, são constantemente mencionadas: a VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL, a REMUNERAÇÃO e o RECONHECIMENTO. Houve a criação de políticas públicas de incentivo à docência, como o maior número de cursos de licenciatura, que possibilitaram a habilitação de cada vez mais profissionais, mas nem por isso promoveu-se a valorização da profissão (TARÁBOLA, 2018, p. 53).

Para o professor, no lugar do prestígio e reconhecimento, muitas vezes sobra a culpabilização pelo fracasso escolar. É como se o professor fosse o único autor do insucesso do ensino, desconsiderando que a prática docente muitas vezes ocorre de forma solitária, em muitos momentos cercado de ausências como à falta de recursos necessários para o desenvolvimento de um trabalho que seja atraente para o aluno, participação mais efetiva da gestão escolar e da família. Além disso, poucos incentivos contribuem para baixo estima docente que, em sua maioria, trabalha em mais de uma escola com acúmulo de cargos, com desgaste físico e mentalmente em decorrência de excesso de trabalho, como forma de complementar a renda em virtude de salários aquém e insuficiência do plano de carreira.

A desvalorização da escola enquanto instituição formadora de cidadãos acarreta um peso enorme ao papel do professor como educador e agente de transformação, pois se busca culpados para o fracasso escolar e o professor é tido como o protagonista desse processo (TARÁBOLA, 2018, p. 55).

O professor precisa de auxílio necessário para a construção de sua identidade docente, sua prática não pode ser isolada e solitária, mas deve ser um trabalho colaborativo de toda comunidade escolar, considerando o contexto socioeconômico e realidade do aluno. Além disso, o trabalho docente não pode ficar engessado e limitado ao currículo, visando números que são medidos, em inúmeras redes de ensino, por meio de avaliações externas.

Unir a família, gestão escolar e professores como membros de uma comunidade escolar em que todos se apropriem de suas responsabilidades dentro desse processo de aprendizado, se tornam, entre muitos, mais um desafio do professor.

Com isso conclui-se que o trabalho docente, em toda a sua história, é permeado de desafios e adversidades, tanto na prática docente diária quanto na valorização profissional. O ensino-aprendizagem não é um trabalho isolado e solitário, ele requer a participação de to-

dos os envolvidos, pois só haverá uma mudança significativa na educação quando cada indivíduo parte do processo de ensino-aprendizagem apropriar-se de sua responsabilidade como um trabalho colaborativo, ou seja, em conjunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTOTTI, R.G.; RIETOW, G. 2013. **Uma breve história da formação docente no Brasil: Da criação das escolas normais as transformações da Ditadura Civil-Militar**. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf. Acesso em 17 de abril de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

XAVIER, N. L. 2014. **A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/02.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2020.



Ana Paula de Macedo

Licenciada em Letras pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo-SP, Brasil e Pós-graduada em Tradução pela mesma Instituição; Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo-SP, Brasil. Professora no Ensino Fundamental na Rede Municipal e Estadual de São Paulo.

REGISTRO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA RAQUEL DA SILVA ALMEIDA

Resumo: Este artigo discorre sobre os registros na Educação Infantil e sua importância para a avaliação dos bebês e crianças, compreendendo o progresso de desenvolvimento destes. Neste contexto, é fato que a avaliação na Educação Infantil, não deve determinar rendimento e retenção dos bebês e crianças, mas sim, contextualizar histórico e temporalmente como a construção de aprendizagens e desenvolvimento ocorrem nesta fase. Além disso, os registros se fazem necessários, pois garantem que o processo não ficará apenas na memória daqueles que presenciaram o processo, mas que seja compartilhado com outros agentes, especialmente com as famílias.

Palavras-Chave: Primeira Infância. Relatórios Pedagógicos. Metodologias. Avaliação.

INTRODUÇÃO

A criança como indivíduo único, criador de cultura, não é uma tábua rasa, traz consigo conhecimentos adquiridos no seio familiar e estes devem ser respeitados pelos educadores, que de forma planejada, devem agregar os seus conhecimentos aos dos pequenos e dos demais que fazem o ambiente escolar, por meios de

relações com crianças da mesma idade, faixa etária diferentes e com adultos.

Por meio de brincadeiras e interações o objetivo é somar aprendizados. Tal vivacidade dos bebês e crianças é o ponto de partida para os diferentes tipos de registros. E a reunião destes registros, com observações e reflexões das práticas dos

professores, se fazem o relatório final, seja ele bimestral, trimestral ou semestral, determinando assim, a avaliação na Educação Infantil.

A compreensão da importância dos diferentes registros e consciência de como se dá o desenvolvimento integral dos bebês e crianças, evidenciando e valorizando seu processo avaliativo. Sendo assim, o objetivo do artigo é fornecer subsídios para a prática reflexiva sobre as diferentes produções que solidificam a avaliação na Educação Infantil. Utilizou a revisão da literatura, baseada em livros e artigos científicos para sua composição.

Aborda a importância da avaliação na Educação Infantil, por meio de diferentes registros, após uma minuciosa observação pelos professores durante o desenvolvimento das crianças, focando sempre nas potencialidades e possíveis fragilidades apresentadas pelas crianças, dentro do contexto educacional, respeitando o tempo e momento de cada uma.

Visando a contemporaneidade, avaliação na Educação Infantil está cada vez mais ganhando ênfase, diante de um gama de literatura que traz a criança como protagonista e ser central no processo de ensino-aprendizagem com experiências e vivências singulares, capazes de, por meio de interações modificarem o meio em que vivem.

Diferentemente de fichas padronizadas que se aplicavam com

marcações de “x”, não demonstrando os avanços dos bebês e crianças.

Evidenciando os relatórios individuais e coletivos, estes ocupando um papel de suma importância para descrever a individualidade das crianças. Por um lado, os registros assustam os professores, quando o assunto é descrever o desenvolvimento das crianças para a realização da avaliação, estes se atentando por vezes aos comportamentos pontuais e ou de personalidade das crianças, saindo do foco de registrar as experiências e fala das crianças. Por isso a importância dos registros diários, pois relatar fatos vivenciados durante o ano inteiro torna-se penoso para os professores quando são realizados de uma única vez, os distanciando de prática diária é frustrante para as famílias, e também para a coordenação pedagógica que se depara, em alguns casos, com relatórios vagos.

A ESCOLA PARA CRIANÇA PEQUENA

Antes de chegar à escola para receber a educação formal, a criança já passou por um processo educativo entre seus familiares, começando a desenvolver sua personalidade, e quando a mesma chega à escola pode encontrar dificuldades de interação.

Com a redução do convívio familiar, provocada pela vida

ocupada do mundo moderno, a educação escolar torna-se importante para o preparo da vida social da criança, e não mais apenas a educação como elemento fundamental para a pessoa humana.

A Educação Infantil é o nível de ensino que envolve crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, considerada como primeira etapa da Educação Básica tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, não apenas o cognitivo, mas também o físico e o sócio emocional. Esta fase está dividida em dois segmentos: Creche (crianças de 0 a 3 anos), e Pré-escola (crianças de 4 a 5 anos).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade [...] (BRASIL, 1988, p. 35).

A primeira infância é um período crucial na vida das crianças, é nesta fase que elas adquirem capacidades fundamentais para o seu desenvolvimento de habilidades que irão impactar na sua vida adulta. A Educação Infantil é a primeira porta de acesso da criança a sociedade, onde ela tem oportunidade de construir suas hipóteses e aprendizagens sobre o mundo.

É durante a vivência na Educação Infantil, que a criança aprimora o seu desenvolvimento psíquico, que por sua vez contribui para o desenvolvimento da consciência e da formação da personalidade da criança. Esse ensino deve ser estruturado para promover relações saudáveis emocionais e afetivas através do conhecimento.

Na Educação Infantil a criança estrutura sua capacidade de consciência, de linguagem falada e futuramente representada frente ao processo de alfabetização no Ensino Fundamental.

Os professores devem proporcionar às crianças, experiências que abordem emoções e sentimentos, desenvolvendo em sala de aula atividades que permitam explorar esses aspectos.

É necessário também disponibilizar materiais diversificados, fornecendo suportes, técnicas, bem como desafios que venham favorecer o desenvolvimento integral das crianças, além de ter consciência de que um ambiente estimulante depende desses fatores, permitindo a exploração de novos conhecimentos.

PLANEJAMENTO E METODOLOGIA

A escola tem um modo específico e especial de organizar e propor situações para que ocorra a

aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é o ensinar e o aprender. Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho coletivo dos educadores. De cada professor é exigido um sério preparo profissional que garanta o saber e o saber-fazer, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

Se o professor não tiver o domínio do conteúdo não será capaz de selecionar, sequenciar e lapidar o que vai ensinar, não consegue flexibilidade na escolha e no emprego de caminhos seguros para promover a aprendizagem em sala de aula. A metodologia de ensino que o professor adota é exclusivamente própria de como o mesmo trata o ensino, como é seu posicionamento e sua atitude diante do processo.

O professor que entende a educação como prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos na direção da ampliação do conhecimento, vinculando conteúdos de ensino à realidade, escolhendo procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva. Sabendo que conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem são processos relacionados entre si, que acontecem por construção e interação, o professor privilegia conteúdos significativos e integra ao trabalho em sala de aula situações desafiadoras, problematizadoras, prevendo interações com os alunos

e deles entre si, e com o conhecimento.

É importante ressaltar que a atuação docente pode ou não promover a aprendizagem dos alunos. Quando o professor reconhece a importância de envolvê-los, mobilizando seus processos de pensamento, explorando todas as dimensões e oportunidades de aprendizagem, fazendo ou refazendo percursos, criando e renovando procedimentos e olhando seu grupo/classe a partir de suas próprias características, proporcionará uma aprendizagem significativa.

Modificar a prática não significa abandonar de uma vez tudo aquilo que já faz parte de sua formação anterior. Novas práticas não se instalam de um momento para o outro. Muitas vezes o professor pensa à frente, no futuro, mas ainda repete em sala de aula o que viveu como aluno.

Não há modelos gerais, aplicáveis em qualquer situação, pois cada sala de aula é única: cada professor é diferente, os alunos não são iguais nem podem ser idealizados. Cada um tem sua história, trajetória escolar, pontos de vista e estilos cognitivos diferentes. Além disso, não se pode esquecer das condições do ambiente em que ocorrem as interações e a aprendizagem. Estas tornam singular o trabalho com cada grupo/classe: a atividade do professor não deve se repetir sempre, sem novidades ou desafios.

Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova, é o que dá, ao trabalho de cada professor, um sabor original e único.

Não é possível então, padronizar práticas pedagógicas, mas sempre é interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam revelar caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com a concepção de educação que o professor adotou.

O currículo escolar compõe-se de conteúdos sequenciados, articulados, selecionados pela escola como sendo os mais significativos nas diversas áreas do conhecimento. Tais conteúdos são apresentados em situações de ensino, especialmente preparadas pelo professor, levando em conta as características e necessidades dos alunos.

Em geral, as situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

Uma boa forma para decidir é verificar a relação entre as questões novas e o que já foi programado, se for possíveis entradas para algum assunto, se exemplificam e ampliam a abordagem de outro, se permitem integrar conteúdos de diferentes áreas. É bom deixar claro que o planejamento deve ser flexível, permitindo novas disposições ao longo de sua execução.

Quando o momento não é tão propício porque há outro tema sendo desenvolvido, é interessante identificar, junto com a classe, o que está provocando interesse para uma futura exploração. Podem aparecer, então, assuntos que não tenham relação imediata com o que foi programado. Se forem situações significativas para os alunos, será possível fornecer algumas explicações através de leitura, discussão ou vídeo e retomar o estudo em andamento. O tempo de abordagem dos assuntos não previstos pode ser maior ou menor, dependendo das possibilidades que apresentem para desencadear ou enriquecer o currículo.

Na relação ativa com o novo, o contato com várias fontes, as explicações do professor, as discussões em grupo ou outras atividades devem permitir ao aluno entender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões, ampliar sua compreensão, ou seja, apropriar-se das abordagens culturais básicas, com isso a criança aprende a aprender para encontrar,

autonomamente, o caminho para outras aprendizagens.

O professor pode lançar hipóteses, dando dicas para que a criança consiga concluir o seu pensamento autônomo, pois só assim ele conseguirá construir o seus conhecimentos e apropriar daquilo que ele mais deseja e gosta.

A SALA DE AULA E A ORGANIZAÇÃO

A escola trabalha com o conhecimento de uma forma bastante específica e o espaço onde esse trabalho efetivamente acontece é a sala de aula. Pensar a organização da sala de aula é pensar a relação de professores e crianças com o conhecimento.

A sala assumirá feições diferentes conforme essa relação for concebida, pode variar o uso do espaço e do tempo, a organização das atividades e do material, e mesmo o tipo de relações interpessoais. É importante ter clareza do que se entende por conhecimento e aprendizagem, para planejar bem as situações de ensino, selecionando atividades e materiais adequados, rejeitando práticas incompatíveis com os objetivos.

O professor que reconhece a importância da interação no processo de conhecimento garante ocasiões para troca de informações, ideias, opiniões. A sala de aula, portanto, é entendida como espaço

privilegiado de interação do grupo formado pelas crianças e seu professor, os conhecimentos e as experiências de cada um serão contribuições para o crescimento uns dos outros.

Na sala de aula, ocorrem naturalmente ocasiões de interação espontânea entre os alunos. No entanto, é função do educador prever formas e momentos específicos de interação, de acordo com os objetivos que pretende atingir. Momentos coletivos com a classe são importantes em várias situações, como no planejamento das atividades, na introdução de um novo tema, na sistematização dos conteúdos trabalhados, na avaliação das atividades desenvolvidas. Ao proporcionar esses momentos, é preciso considerar a faixa etária dos alunos. Crianças pequenas não conseguem se manter atentas por longos períodos, assim, é mais interessante variar as atividades e repetir uma mesma informação em diferentes situações, de diversas formas, do que tentar esgotá-la de uma única vez.

O contato mais próximo dá ao professor a oportunidade de conhecer melhor cada criança, seu momento de desenvolvimento, suas dificuldades e dúvidas. Esse conhecimento é de fundamental importância para alimentar decisões quando da revisão do planejamento.

A ação pedagógica estruturada em trabalhos em grupos, cria situações que favorecem o

desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os pequenos, garantindo aprendizagens significativas.

Organizar agrupamentos em sala não se restringe apenas ao aspecto visual de reunir a sala em diferentes arranjos. O principal objetivo é favorecer a troca, o intercâmbio e o trabalho cooperativo entre os parceiros, contemplando a diversidade que apresentam.

A diversidade confere heterogeneidade e riqueza do grupo. Ao observar um grupo considerado homogêneo, podemos constatar que, os alunos têm mais diferenças do que semelhanças. Se ao contrário de reduzir as diferenças, o professor aproveitar a variedade de respostas, promovendo trocas entre eles, garantirá aprendizagens mais efetivas e significativas para todos.

Para trabalhar em grupo, os alunos devem ser incentivados a discutir o desafio e a buscar em conjunto as formas de solucioná-lo. O trabalho costuma ser mais produtivo quando os participantes assumem diferentes tarefas para sua execução.

A adoção de uma rotina diária de trabalho favorece a organização de atividades, demonstra segurança aos alunos, estimulando o desenvolvimento gradativo de sua autonomia. Organizar o dia através de uma lista de atividades tomando como referência à programação semanal da classe é uma forma

bastante eficiente para que os alunos trabalhem de acordo com seu próprio ritmo, tomando decisões e assumindo certas responsabilidades, sem sentir necessidade de consultar o professor sobre o que fazer, a cada vez que terminam uma atividade.

A criação de uma rotina exige o estabelecimento de normas facilitadoras. Priorizar a interação social no processo de conhecimento não é incompatível com a rotina: as crianças precisam saber quais são as atividades programadas, o que devem fazer, como devem fazer, como se organizarão no espaço, onde podem encontrar o material necessário. O cuidado principal com as rotinas e regras estão em usá-las sem sufocar a interação, as trocas e a criatividade.

A sala de aula viva e produtiva pode não ser silenciosa, mas sempre será disciplinada. Disciplina se entende como organização do espaço, das atividades e dos participantes, de modo a favorecer o processo de conhecimento e instalar respeito pelo trabalho de todos. Ela se expressa tanto através do silêncio da concentração como pelo diálogo.

O ambiente da sala de aula pode se transformar num espaço acolhedor e estimulante, com imaginação e criatividade. Numa oficina de trabalho, os instrumentos que podem auxiliar as atividades estão à mão de todos, numa disposição sugestiva e funcional.

Propiciar um ambiente favorável às interações não significa, que os alunos devam estar reunidos em duplas ou em grupos todo o tempo. O importante é que eles se sintam livres para movimentar na sala, sentando ao lado de colegas para receber ou oferecer ajuda na realização das atividades.

Conforme o professor adquire experiência para aproveitar os recursos materiais e humanos da sala de aula e da escola, descobre também novas possibilidades de organizar o tempo, o espaço e os trabalhos com as crianças, de modo a favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Cada educador, de acordo com o projeto da escola e especificidades de seu grupo/classe, encontrará os caminhos possíveis e mais adequados para desenvolver um trabalho em que o objetivo seja o compromisso com todos os alunos, para que permaneçam na escola, aprendam e progridam em seu percurso de conhecer o mundo.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação pode ser definida, de acordo com Drummond, apud Carr (1993, p. 13), como as maneiras pelas quais, em nossa prática cotidiana, observamos o aprendizado das crianças, esforçamo-nos para compreendê-lo e depois utilizamos nosso entendimento.

A avaliação na Educação Infantil desempenha um papel importante no apoio a resultados positivos para as crianças, informando o que é ensinado e como. Pesquisas mostram que a Educação Infantil que utiliza ensino culturalmente responsivo e avaliação eficaz e apropriada é um importante fator que contribui para o sucesso das crianças na aprendizagem e educação futuras.

A avaliação na Educação Infantil serve a vários propósitos, incluindo melhorar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, dando feedback e ampliando seus conhecimentos, habilidades e realizações; documentar o aprendizado que ocorreu e criar contas somativas do progresso; avaliar e melhorar pedagogias e práticas, e o programa; analisar e melhorar o ambiente físico; avaliar e melhorar as interações entre professores e crianças e crianças e crianças; melhorar o relacionamento com as famílias e; identificar crianças que precisam de apoio adicional.

Geralmente, a avaliação deve ser formativa - usada para influenciar a aprendizagem no futuro imediato. No entanto, informando as crianças, famílias e outras pessoas sobre o aprendizado e o progresso das crianças ao longo do tempo - podem ser úteis para os processos de transição.

A avaliação formativa pode ser formal ou informal. A avaliação

informal ocorre no momento em que os professores observam, ouvem e participam de experiências com crianças. Ele informa as respostas dos professores, em termos de suas ações ou mudanças, e ajuda as crianças a alcançar objetivos imediatos e de longo prazo.

A avaliação formal envolve o registro de observações para posterior análise e reflexão, além de criar um registro ao longo do tempo, permite que os professores identifiquem mudanças nos interesses e capacidades das crianças e considere planos e estratégias de longo prazo para apoiá-las.

As observações e avaliações formais e informais são usadas para planejar programas e atividades que permitem às crianças desenvolver seus interesses em um contexto iniciado pela criança. A avaliação deve ser uma prática educativa em que professores, crianças e familiares se envolvam no planejamento e seu desenvolvimento.

A aprendizagem das crianças deve ser avaliada em contexto e refletir os contextos sociais em que as crianças estão aprendendo. Isso fornece descrições significativas do ambiente e das pessoas e objetos que influenciam a aprendizagem, além de levar em consideração o contexto cultural das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser a avaliação a base diária que garante a segurança, autonomia e estabilidade da criança dentro da escola, esta, como já é notada por meio da análise, não pode ser encarada apenas como uma listagem de atividades meramente estáticas, a fim de garantir um desenvolvimento cognitivo e individualista.

A avaliação na Educação Infantil abrange aspectos maiores e sua organização depende de fatores diferenciados que são interdependentes e indissociáveis, como a concepção de criança e escola, organização de espaço e tempo, relação com o outro e com o meio e desenvolvimento da criança conforme as proposições. Assim, a organização da avaliação deixa de ser apenas um norteador diário e passa a ser mais um importante item do Projeto Político Pedagógico escolar.

Sua organização estruturada garante um contexto de aprendizagem para a criança construir seus conhecimentos e relações pessoais e com o meio, desenvolvendo-se de forma segura, concreta, sadia e com alicerces bem fundamentados para as futuras construções.

A avaliação como contexto de aprendizagem rompe com o paradigma de um planejamento fixo, estático e pré-elaborado, passando

a ser um conjunto de aspectos planejados com flexibilidade para encarar as diferentes realidades, de acordo com os objetivos a serem alcançados, dando voz ativa ao grupo que a pratica, garantindo o sucesso do desenvolvimento integral da criança.

Portanto, espera-se que os temas aqui abordados possam esclarecer dúvidas que permeiam a educação de crianças, contribuindo com subsídios e alternativas para que a educação das crianças ocorra da forma mais natural possível e que a avaliação possa ser entendida como parte da rotina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

CARR, Margaret, **Avaliação em contextos da primeira infância: histórias de aprendizagem**, São Paulo, 1993.



Ana Raquel da Silva Almeida

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de Guarulhos (UNG), Guarulhos-SP, Brasil; e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo-SP, Brasil. Pós-graduada em Educação Infantil e em Matemática nas séries iniciais pela Faculdades Integradas Campos Salles (FICS), São Paulo-SP, Brasil. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DELMIRA MOREIRA DA CRUZ

Resumo: Nesse artigo busca-se evidenciar as relações entre movimento na Educação Infantil e como são objetivadas suas maneiras a complexidade da função motora que a realiza, bem como a estrutura motora de uma espécie determinada pela arquitetura biológica nos movimentos para os quais a espécie possui estrutura motora adequada e arquitetura biológica. No caso do ser humano, a garantia de que um indivíduo realiza exatamente os mesmos movimentos e gestos que outros indivíduos da mesma espécie realizam não é tão automática e rígida quanto nos animais. Aquelas que existem no momento do nascimento da criatura humana, são todas as potencialidades adquiridas ao longo de milhares de séculos de evolução histórica das espécies, mas apenas o estímulo social, a educação, se quiser dar um nome, garantirá o pleno desenvolvimento dessas potencialidades.

Palavras-Chave: Função Motora. Gestos. Movimentos.

INTRODUÇÃO

É evidente que o movimento é a expressão de uma organização muito elaborada por meio de uma estrutura de dimensão importante, mas em todos os níveis do movimento vital é intimamente relacionada com o fenômeno da reatividade, para fazer com a resposta, ou seja, a reação de um organismo, à ação de um estímulo apropriado. Assim, podemos definir o estímulo como uma modificação

do ambiente (externo ou interno), que produz uma reação ou resposta do sujeito submetido à sua ação.

A noção de estímulo implica dois elementos, os órgãos sensoriais que recebem as modificações do meio (externo ou interno) e as respostas que seguem os estímulos capturados. Em geral, as respostas dos organismos inferiores são muito mais simples que as dos organismos superiores, mas em ambos os casos, eles sempre constituem uni-

dades de ação no meio ambiente. Para as unidades de resposta que atuam no ambiente, nós as chamamos de comportamentos.

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar. É necessário, a cada início de ano, que o corpo da criança também seja matriculado na escola, e não seja considerado por algumas pessoas como um 'estorvo', que quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará a aprendizagem (FREIRE, 2005, p. 11).

Esses comportamentos não são isolados uns dos outros, ao contrário, articulam-se formando o que conhecemos como comportamentos, próprios e distintivos de cada espécie. Esses comportamentos são expressos por meio de movimentos. Mas existem outras características definidoras dos seres vivos além do movimento e da reatividade a organização específica de cada espécie viva, metabolismo, crescimento, reprodução, diferenciação e a adaptação.

Os seres vivos e particularmente os animais definiram formas e dimensões para cada espécie com uma organização de complexidade

crescente do nível molecular para a célula, e a partir daí para os níveis mais elevados de tecidos, órgãos e sistemas, a manutenção de uma operação coordenada com a outra, que é a expressão característica de um organismo biológico.

MOVIMENTO: ADAPTAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO

A função motora é realizada num material que no ser humano é uma estrutura que se desenvolve desde a fertilização, unicelular por meio do feto, após o nascimento desenvolve até à maturidade. Os processos de diferenciação celular e especialização que vai constituir os tecidos e órgãos diferentes que por sua vez conduzem à estrutura final complexo, são influenciados, enquanto condição de todos os movimentos, e função motora é determinante em muitos desses processos de diferenciação.

Por sua vez, coordenação é a habilidade de integrar em padrões eficientes de movimento, sistema motores separados com modalidades sensoriais variadas. Os mesmos autores dizem que quanto mais complicadas as tarefas motoras, maior será o nível de coordenação necessário para um desempenho hábil. Colocam ainda que coordenação se liga aos componentes de aptidão motora, equilí-

brio, velocidade e de agilidade, porém não está internamente alinhada à força e à resistência. Conforme definido por esses autores, equilíbrio é a habilidade de um indivíduo manter a postura de seu corpo inalterada, quando este é colocado em várias posições. O equilíbrio é básico para todo movimento e influenciado por estímulos visuais, táteis, sinestésicos e vestibulares (GALLAHUE E OZMUM, 2005, p. 298).

Do ponto de vista biológico, compreende-se por adaptação qualquer modificação estrutural, fisiológicas ou comportamentais, que permitem que um organismo vivo permaneça em equilíbrio com o seu meio ambiente (homeostase). A eficácia, ou seja, a solução positiva pela conduta ou ação que satisfazer uma necessidade organizacional ou interesse é um conceito intrinsecamente ligado à adaptação.

Em todos os organismos animais e, em certa medida, nas plantas, o movimento está associado à adaptação. No homem, o papel do movimento na adaptação é evidente tanto em termos de adaptação individual quanto naquilo que podemos chamar de adaptação ontogenética da espécie ao longo de sua história biológica. Com efeito, os movimentos humanos são inseparáveis das estruturas que os provocam. Entre marcha e locomotora

como entre o manuseamento e a anatomia da mão, ou em outro plano e, entre o comportamento de condução e o comportamento geral do sujeito, existe uma clara e unidade indivisível.

De nossos antepassados comuns com os grandes símios, até o homem atual, o movimento tem sido a principal causa e efeito das diferentes adaptações que permitiram alcançar o espécime humano de nossos dias.

O CORPO E A PSICOMOTRICIDADE

Na realidade, o corpo é uma unidade complexa, através de qual o homem é capaz de experimentar e agir de acordo. O corpo deve ser visto a partir de três diferentes ângulos, incluindo sua própria interconectividade, sua conectividade com as pessoas ao seu redor e, sua ligação com o meio ambiente.

Como destacam Assunção e Coelho (1997), a psicomotricidade é a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas. Com dupla finalidade, assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e a amplificar sua afetividade por intermédio do intercâmbio do humano com o ambiente que o cerca.

A prática psicomotora pode ser entendida como um processo de

ajuda que acompanha a criança em seu percurso maturativo, indo desde a expressividade motora e do movimento até o acesso à capacidade de descentração. Levando em consideração a globalidade e diferenciação do universo infantil, bem como, a afetividade, a motricidade e o conhecimento, buscando a autonomia e constante reflexão do indivíduo (SÁNCHEZ, MARTINEZ e PEÑALVER, 2003).

Assim sendo, podemos entender que a psicomotricidade é mais complexa e importante do que se imagina, devendo ser levada em consideração por todos os envolvidos na educação e formação das crianças. Devendo ser desenvolvida desde o início da Educação Básica, respeitando cada etapa do desenvolvimento e formação humana.

De acordo com Buss Simão (2009), a consciência corporal se caracteriza como um meio de adquirir condições de se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo, tomando consciência de suas ações. Considerando um corpo que é constituído na história, no social, na cultura e na subjetividade, contemplando em sua construção aspectos simbólicos e sociais.

No primeiro ano de vida o indivíduo começa a tomar consciência de si mesmo, vai desenvolvendo uma fase afetiva, deixando de lado a sua fase passiva, se tornando gradativamente conhecedor do seu corpo, buscando o descobrimento do seu “eu”.

A lateralidade é a habilidade relacionada à percepção dos lados direito e esquerdo, e ajuda a criança a reconhecer o lado dominante para as tarefas do cotidiano.

De acordo com Silva e Borges (2008), a lateralidade ocorre quando a criança percebe o domínio de um lado do corpo sobre o outro, utilizando mais o lado esquerdo do que o direito e vice e versa. O despertar da lateralidade ocorre por volta de seis e oito anos de idade, aproximadamente nessa idade o indivíduo se mostrará sinistro ou destro.

Se a criança não tiver bem definido o conceito de lateralidade e lado dominante poderá apresentar problemas sérios de aprendizagem, tais como dificuldades de seguir a direção gráfica da leitura e da escrita, confusão ao reconhecer a ordem de um quadro, entre outros.

O equilíbrio corporal se determina pela adequada relação entre as estruturas sensoriais dos sistemas vestibular, visual e proprioceptivo. É a capacidade que o indivíduo tem de manter a postura ereta e realizar movimentos de aceleração e rotação do corpo sem oscilações, desvios ou quedas.

O labirinto é um órgão complexo, preciso e sensível a qualquer alteração, pois, sofre influência de muitos fatores externos que podem vir a interferir no seu funcionamento. Para Zeigelboim et al (2006), a postura, equilíbrio e coordenação motora vem sendo considerados co-

mo importantíssimos na aquisição das aprendizagens, incluindo a linguagem oral e escrita, e como a função do sistema vestibular, juntamente com o sistema nervoso central, é controlar a posição do corpo, os movimentos dos olhos e a percepção espacial, acredita-se que este sistema possa influenciar as fases do desenvolvimento infantil.

Ainda em consonância com os autores supracitados, as alterações no sistema vestibular infantil podem causar desordens no desenvolvimento motor e na aquisição da linguagem, afetando a comunicação, o comportamento psicológico e o rendimento escolar, gerando inabilidade para realizar movimentos coordenados e uma concepção imprecisa da posição espacial.

Ganança et al (2000), aborda que o retardo no desenvolvimento neuropsicomotor, mau rendimento escolar e distúrbios de linguagem oral e escrita podem ocorrer como consequência de um distúrbio vestibular, com comprometimento da postura corporal, equilíbrio físico e coordenação motora, que dificultarão as relações espaciais, o contato adequado com o meio ambiente, alterando a aprendizagem da criança e a sua comunicação.

Assim, orientação espacial é a habilidade desenvolvida durante a vida rotineira, onde se coloca em evidência os reflexos e associações simples. Torna-se um artifício para localizar objetos, noção de distância, classificação dos objetos em

uma ordem hierárquica, facilitando a construção do mapa mental, contribuindo positivamente no processo de ensino aprendizagem da alfabetização, pois, é necessário que se estabeleça o conceito de orientação espacial, na qual possui uma função na organização da lateralidade e noção corporal, onde são aspectos cruciais na construção de suas competências e habilidades.

De acordo com Mattos e Neira (2005), é de fundamental importância que o indivíduo tome consciência do seu corpo, em um ambiente que se relaciona com a localização, orientação, conservação da distância e velocidade. A organização espacial consiste na percepção do ser humano ao seu corpo e as coisas que estão ao seu redor, consiste na noção de perto, longe, em cima, em baixo, dentro, fora, na frente, atrás.

Para Silva e Borges (2008), problemas com organização espacial podem acarretar em dificuldades para distinguir letras que se definem por pequenos detalhes, como “b”, com “p”, “n” com “u”, “12” com “21” (direita e esquerda, para cima e para baixo, antes e depois), esta criança poderá trombar constantemente com objetos, não organizar adequadamente seus materiais pessoais e seu caderno, não respeitando margens ou linhas.

Para Piaget, no estágio Pré-operatório (dos 2 aos 7 anos de idade), a criança começa a adquirir noção de tempo e espaço, por isso, é importante que nessa fase haja o

desenvolvimento da linguagem, do jogo simbólico e da imitação, estimulando-a de diferentes maneiras e em diversos ambientes.

De acordo com Alves (2007), a estruturação temporal é a capacidade de realizar ações a um determinado intervalo de tempo. A psicomotricidade reconhece a associação de espaço e tempo conjuntamente, ou seja, quando a criança for desenvolver alguma ação ela o faz em uma sequência temporal e num determinado espaço físico.

Segundo Oliveira (2003), a desestruturação temporal pode refletir no fato da criança demorar muito para fazer uma tarefa escolar ou do cotidiano, pois, ela não percebe intervalos de tempo, o antes e o depois, não tendo domínio sobre o tempo na realização das diferentes atividades da vida diária.

Mediana-Papst e Marques (2010), dizem que os alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, possuem a mesma forma de se relacionar com as outras áreas do contexto escolar. Por isso, há de se considerar que a Educação Física tem o papel fundamental de trabalhar o nível de desenvolvimento motor, a orientação temporal e espacial, bem como, os componentes da motricidade das crianças, pois, esses são fatores primordiais para o desenvolvimento integral das mesmas.

Segundo LeBoulch (1988), a educação psicomotora nas escolas

estimula nas crianças uma postura correta frente as aprendizagens, desenvolvendo a coordenação motora fina e grossa, bem como, as diferentes habilidades motoras e capacidades físicas.

De acordo com Assunção e Coelho (1997), um bom desenvolvimento da coordenação motora permitirá que as crianças sejam capazes de controlar melhor seus movimentos e impulsos emocionais, tendo, portanto uma boa adaptação ao meio social familiar e escolar. Caso contrário, poderá ser observado problemas de atraso de aprendizagem, quadros de hiperatividade, impulsividade, ansiedade e transtornos de atenção, que exigirão apoios externos para serem controlados, com o intuito de evitar posteriores dificuldades de adaptação e integração escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento sensorio, motor e cognitivo, tornando-se uma maneira inconsciente de se aprender, de forma prazerosa e eficaz.

Na Educação Infantil a criança consegue lidar com a representação, dando início às brincadeiras envolvendo o imaginário, o faz-de-conta, onde um pedaço de madeira pode se transformar em um cavalinho ou um microfone, por exemplo, dependendo da imaginação e da situação de brinqueado que a criança está envolvida.

A brincadeira permite que a criança expresse suas emoções, e assim o professor passa a ter maior conhecimento da sua personalidade, ajudando-o a superar seus limites e a respeitar as regras com disciplina.

A utilização de jogos, brincadeiras e brinquedos em distintas situações educacionais podem ser um meio para estimular, analisar e avaliar aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças abarcadas e por esse motivo que o professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve proporcionar momentos de jogos e brincadeiras durante o processo de ensino aprendizagem.

Deve-se considerar que o movimento de equilíbrio e desequilíbrio das diferenças propicia o crescimento do grupo, a partir da prática de construção coletiva, pois a sala de aula tem suas marcas como a multiplicidade de vozes, tensões e consequentemente, confrontos, por isso os jogos e as brincadeiras são processos importantes para o professor trabalhar com as crianças, principalmente na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da infância**, Rio de Janeiro: editora Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 09 de março de 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 2v.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Secretaria de Educação Fundamental. Módulo 1. Brasília: MEC, 2001.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. Conversando, Lendo e Escrevendo com as Crianças na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001. pp. 135-152.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

_____. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

SAVIANI, Demerval. **A Nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 336 p.

SILVA, Isabel de Oliveira. Identidade Profissional: uma questão para a Educação Infantil. In: : _____. **Profissionais da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 21-27.

SCARPATIO, Marcia; VICHESI, Beatriz. **Ler é diferente de contar**. Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/ler-diferente-contar-historias-683010.shtml>. Acesso em 08 de março de 2020.



Delmira Moreira da Cruz

Graduada em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (UNISA), São Paulo-SP, Brasil; Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES), Jales-SP, Brasil. Docente na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES

DILEAN MARQUES LOPES

Tirar o peso das coisas, das pessoas, das situações, é colaborar com a alegria, não só a alegria de um final de processo, do objetivo atingido, mas a alegria do percurso.

Laurinda Ramalho de Almeida¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo compartilhar alguns desafios que envolvem ser coordenador pedagógico em tempos de pandemia em decorrência da COVID-19, realidade que marca o ano letivo de 2020. Para tanto, propõe reflexões sobre a atuação desse profissional, visando apoiá-lo no desempenho de seus três importantes papéis: articulador, formador e transformador.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Articulador. Formador. Transformador.

Tornar-se coordenador pedagógico faz parte da trajetória profissional de diferentes professores. Seja na escola pública ou na rede particular, essa função é marcada por inúmeras atribuições e responsabilidades que desencorajariam algumas pessoas a assumi-las.

Contudo, nenhuma instituição escolar sobrevive à ausência de um sujeito que desempenhe o papel de coordenador. Por isso, é de fundamental importância que a escola – ou qualquer outro espaço educativo – conte com coordenadores que não apenas conheçam suas atribuições,

¹ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 82.

mas para além delas, estejam empoderados para desempenhar bem seus papéis.

Ser coordenador pedagógico é atuar em três direções, como apontam Placco e Almeida (2015)²: articulador, formador e transformador. O coordenador articula diferentes sujeitos no interior da escola – gestão, professores, equipe de apoio – e também está o tempo todo vinculado à comunidade – famílias e crianças. Contudo, seu principal papel é a formação dos professores, que se dá, em muitas escolas públicas, durante os horários coletivos de estudo, quando esses fazem parte da jornada de trabalho do docente. Se os tempos destinados à formação inexistem ou são insuficientes, como ocorre em algumas instituições de ensino, outras estratégias formativas se fazem necessárias, como aproveitar bem as reuniões pedagógicas ou criar momentos para conversas individuais em meio à turbulenta rotina escolar. E o papel transformador? Ele se efetiva sempre que a atuação do coordenador é um impulso para mudar uma realidade, seja ela qual for.

Quando um coordenador inicia nessa função ou chega a uma nova escola, os desafios cotidianos são ainda maiores, pois precisa desempenhar todas as atribuições que lhe são peculiares criando uma sistemática de trabalho condizente

com aquela nova realidade. Nesse contexto, é imprescindível (re)conhecer a cultura local e construir vínculos de confiança com as pessoas que cotidianamente escrevem a história daquela instituição. Ainda que o coordenador tenha experiências ou referências anteriores que contribuam para o desempenho do seu papel, uma nova escola é sempre um (re)começo pois, como demonstram Souza e Placco (2017, p. 13), a identidade do coordenador é um “processo constituído nas interações com os outros”, logo, é única a cada nova experiência profissional.

Até o mês de fevereiro de 2020, os coordenadores pedagógicos viviam intensamente seus papéis na escola, em meio à rotina intensa e única de cada dia. Naquele tempo, já não eram raros os contextos em que se fazia necessário estabelecer prioridades e retomar o foco de atuação. Sem clareza do seu próprio papel, correm o risco de empregar o tempo resolvendo diversas situações que os afastavam de suas funções primordiais e terminam por confirmar a metáfora do “apagador de incêndio” que, dentre outras apresentadas por Almeida (2012, p. 35), ilustram bem as adversidades que enfrentam no cotidiano.

A atuação do coordenador pedagógico se tornou ainda mais com-

2 PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

plexa com o fechamento das escolas em meio à pandemia da COVID-19 pois, diante dela, tiveram que criar outras formas para dar continuidade ao trabalho escolar. Nesse contexto, é o coordenador pedagógico quem articula a equipe mediante um plano de trabalho, promove a formação continuada e oferece a ajuda necessária para que os docentes lidem com as novas tecnologias e reencontrem outras formas de ser professor. Portanto, o coordenador apoia a escola a se reinventar, sendo um propulsor para a transformação da equipe, da própria instituição e de si mesmo enquanto profissional. Para que o trabalho do coordenador tenha efetividade nesse processo, a experiência tem demonstrado que alguns passos continuam sendo necessários e é sobre alguns deles que vamos tratar.

O gerenciamento dos trabalhos em tempos de pandemia exige que se tenha um PLANO DE AÇÃO. O plano precisa considerar a realidade escolar e o perfil da equipe. Para isso, o coordenador precisa ter clareza dos rumos desenhados pelo sistema de ensino ao qual está vinculado, atuar de forma articulada com os demais membros da equipe gestora e considerar a realidade local - tanto quanto aos seus desafios quanto às suas potencialidades.

Nesse sentido, é possível orientar o planejamento a partir de boas perguntas: O que é possível fazer? Como podemos utilizar os potenciais de cada integrante da equi-

pe? Como essa nova rota de trabalho dialoga com o planejamento escolar que já tínhamos criado anteriormente? O que é possível realizar? O que não será possível contemplar nesse momento? As perguntas são instrumentos de trabalho para que o coordenador construa essa rota de trabalho e contribuam para mapear os desafios e construir possibilidades de solução. Mesmo com o planejamento em ação, as perguntas não devem desaparecer, pois oportunizam uma reflexão crítica sobre o percurso vivido.

Contudo, é importante lembrar que planejar não é um trabalho de um homem só. O plano de ação precisa ser visto como uma produção coletiva para que todos os envolvidos compreendam seus papéis e se empenhem em realizá-los. Para Padilha (2017):

[...] não basta o planejamento ser "socializado". É preciso dar a "socializado" um caráter ascendente, isto é, planejar coletivamente e sem hierarquias burocráticas. O fracasso do planejamento socialista autoritário ensinou-nos que não é suficiente "socializar". É preciso que a socialização se dê de baixo para cima, num movimento dialético-interativo e comunicativo (p. 78).

Portanto, o plano precisa ser construído coletivamente e ter os

papéis de todos os envolvidos bem definidos, sendo o coordenador aquele que zela pelo seu desenvolvimento e está atento aos ajustes que se fazem necessários ao longo do processo. Sem um plano de ação, o coordenador pode empreender esforços em direções que não ajudam a atingir os objetivos da instituição, afastando o coletivo escolar dos resultados desejados.

Articular a equipe escolar na direção do plano de ação é de extrema importância no dia a dia do coordenador. Para isso,

[...] será preciso investir, de modo perene, na construção do coletivo, única condição capaz de viabilizar a coexistência de sujeitos singulares, que se articulam na construção de uma ação consciente da mediação do processo pedagógico da escola em direção à realização dos objetivos de ensino e desenvolvimento de seus sujeitos (SOUZA; PLACCO, 2017, p. 14).

Investir no coletivo escolar implica estar atento às vozes e aos silêncios do grupo docente. Em alguns momentos, uma reunião com todos os integrantes da equipe é suficiente para promover as trocas de experiência, tomar decisões coletivas e organizar o trabalho cotidiano. Em outros, será preciso entrar em contato com cada profissional, conhecer como está o seu trabalho,

valorizar suas conquistas e apoiá-lo a superar seus desafios. Cuidar pessoalmente de cada professor também implica utilizar diferentes estratégias. O coordenador notará que, para se aproximar de alguns, basta uma mensagem de texto, um e-mail. Para outros, é necessário estabelecer um contato mais vivo, o que é possível por uma ligação telefônica, uma chamada em vídeo ou algo similar. Nessas horas, a experiência olho no olho favorece a aproximação e uma escuta atenta e mais ampla do sujeito professor que se quer acolher e cuidar.

Conhecer cada sujeito e prestar a ele formas ajustadas de apoio e parceria que respeitem sua individualidade fortalecem o indivíduo professor e também contribuem para a constituição do coletivo escolar. Portanto, em tempos de pandemia, um grande desafio do coordenador é cuidar da equipe docente, olhando simultaneamente para o grupo e para cada sujeito. Para Dugnani e Souza (2016),

É promovendo espaços em que os professores possam ser ouvidos sem se julgados, em que os erros não sejam vistos como fracassos, mas como tentativas que precisam ser aprimoradas, mediadas pelo respeito, e que também sejam cobrados implicação, responsabilidade e envolvimento com a tarefa, que o gestor será capaz de construir a

coletividade no grupo (p. 143).

Outra forma de apoiar o grupo docente é DAR DEVOLUTIVAS. Aprendemos, nesses tempos de pandemia, o quanto o grupo precisa de devolutivas, tanto para que sejam reconhecidos seus acertos e esforços, quanto para apontar alguns aspectos que ainda precisam ser cuidados. Nesse sentido, é importante destacar que o coordenador precisa se posicionar como parceiro do professor, como um co-autor, apoiando-o na revisão e melhoria do seu trabalho. O foco não é apontar fragilidades como se fossem defeitos do profissional, mas sim ajudar cada docente a ver criticamente suas próprias produções, olhando-as de um ponto de vista que favoreça aprimorá-las.

A devolutiva do coordenador pedagógico é uma estratégia potente para apoiar o professor nesse processo de rever-se, de reinventar-se. Nesses contextos de distanciamento social, as devolutivas escritas ganham um significado especial. Como cartas enviadas do coordenador ao professor, podem chegar como abraços, apoio, escuta, e também como um instrumento de formação, desafiando o professor a modificar-se e a avançar sempre. Segundo Soligo (2007):

O fato é que, neste tempo em que estamos vivendo, quando os momentos de formação são sempre insuficientes, como se veri-

fica, as cartas podem adquirir um papel fundamental - o de recurso complementar ao trabalho e à interlocução entre seus autores. Sem contar que elas não são textos meramente informativos. Trazem a potência dos escritos que acionam não só a reflexão, mas as bem-vindas emoções que atravessam qualquer processo educativo. E, espera-se, as ações que podem tornar esse processo mais humano, mais democrático, mais eficaz (p. 354).

Se ao coordenador se impõe o desafio de planejar, comparar constantemente o realizado ao idealizado e ainda cuidar do grupo de professores, é evidente que um dos seus maiores desafios passa a ser também a GESTÃO DO TEMPO. Esse talvez seja um dos aspectos mais difíceis de administrar diante dos novos contextos que nos são impostos. Em meio à pandemia e à necessidade de isolamento social, o tempo de trabalho e o tempo de estar em casa se misturam. Perdemos a noção de dias da semana, de horas trabalhadas e muitas vezes suprimimos os necessários momentos de pausa. Diante dessa realidade, outras reflexões se fazem fundamentais: Como impor limites? Como mostrar-se disponível ao grupo sem se sobrecarregar? Como estabelecer uma rotina de trabalho? Essas e tantas outras questões que perpassam a realida-

de dos coordenadores nos permitem afirmar que não há respostas únicas, mas sim, tentativas de (re)construir nosso papel diante dos novos desafios de trabalho.

A experiência com os grupos de professores tem demonstrado que, nos momentos iniciais de implementação de um novo plano de trabalho, a equipe docente ainda demonstra muitas inseguranças, especialmente no que tange ao uso das novas tecnologias. Por isso, é esperado que ela solicite mais apoio da equipe gestora. Contudo, ao longo do tempo, com o trabalho incessante de parceria do coordenador pedagógico, o grupo ganha mais confiança para lidar com a nova realidade de ensino. Quando a equipe está mais segura, percebemos que é possível rever o plano de ação, redividir as tarefas, delegar algumas atribuições ao próprio grupo e reconstruir combinados que norteiam um trabalho compartilhado. Delegar responsabilidades e descentralizar tarefas também são habilidades que precisamos construir na gestão dos nossos grupos para que eles ganhem progressiva autonomia e não haja sobrecarga no cotidiano do coordenador.

Se estamos vivendo tempos atípicos na educação brasileira, torna-se primordial DOCUMENTAR o processo vivido. E, assim como no plano de ação, as questões podem ser o eixo norteador desses registros: O que produzimos nesse período? Quais desafios enfrentamos? Quais estratégias foram as mais efi-

cazes para resolvê-los e superá-los? Quais lições aprendemos? O que foi possível realizar?

Escrever é sempre um desafio e não deixa de ser uma forma de expor-se. Contudo, é uma oportunidade de reflexão e compartilhamento de saberes. Ao coordenador, também cabe o mesmo desafio, o de registrar o percurso vivido a partir do seu ponto de vista. Registrar também é uma forma de lidar com a solidão no exercício profissional, que, se já era marcante na escola, em tempos de pandemia se torna ainda mais evidente. Registrar é uma forma de dialogar consigo mesmo e conscientizar-se criticamente acerca do seu percurso de trabalho. Quais foram seus desafios? Quais intervenções realizou? Quais resultados obteve? Boas perguntas sempre acompanham bons coordenadores.

Em meio à pandemia e diante de todos os desafios que ela nos impõe, precisamos estar atentos às nossas próprias necessidades, enquanto pessoas e profissionais, pois é nessa inteireza humana que construímos um trabalho pedagógico articulado. Diante disso, concluímos esse texto com uma pergunta que ainda precisa ser respondida: quem cuida do Coordenador Pedagógico?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de

(Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2012 (pp. 21-46).

DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz;
SOUZA, Vera Lucia Trevisan de.
Movimentos constitutivos da coletividade na escola: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2016 (pp. 137-160).

PADILHA, Paulo Roberto.
Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2017.

SOLIGO, Rosaura. Venho por meio desta... In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões e superações.** Campinas: Editora Alinea, 2007 (pp. 323-362).

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de;
PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.
Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação.** São Paulo: Edições Loyola, 2017 (pp. 11-28).



Dilean Marques Lopes

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil. É Coordenadora Pedagógica há 10 anos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com experiência na coordenação de escolas de Ensino Fundamental e EJA e na formação de gestores escolares pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Atualmente, coordena uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), voltada a crianças de 4 a 5 anos.

Revista aEE



CRIAÇÃO E A IMAGINAÇÃO NO TRABALHO COM A ARTE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

DULCILENE DOS SANTOS LOPES SIQUEIRA

Resumo: Analisando as mais variadas produções artísticas que são produzidas na Educação Infantil, bem como as diversas formas de expressões como música, dança, teatro, e as artes visuais, e sabendo que são herança cultural da sociedade estando essa, presente na vida de todos, e de que maneira essa linguagem pode contribuir para as práticas educacionais no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento do estudante, observamos que a escola deve se utilizar da arte como meio para construção dessas aprendizagens e área de conhecimento. Esta abordará por meio da revisão da literatura, o papel da arte no ensino aprendizagem das crianças na Educação Infantil e observar como a arte contribui no processo de desenvolvimento, considerando a livre expressão, produção e autonomia do estudante, neste caso se tratando de crianças de 0 a 5 anos, procurando oportunizar práticas, experiências e situações para o desenvolvimento, construção e aquisição de conhecimentos com base na sensibilidade, criatividade e na livre expressão.

Palavras-chave: Arte. Crianças. Educação. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A arte é uma atividade que esteve sempre presente na civilização e na sociedade durante o decorrer da história, verifica-se as linguagens artísticas como papel fundamental para o desenvolvimento cultural e

social das mais diferentes formas de organização da vida humana, onde durante esse processo o homem tem utilizado tais linguagens artísticas como forma de expressar seu entendimento, a apropriação da natureza e da vida social. Diretamente ligada às relações humanas e ao processo

educativo, a arte registra a presença do homem no mundo como seu principal agente de mudanças.

No âmbito educacional percebe-se a presença das linguagens artísticas, desde os primeiros anos de escolarização até a idade adulta, a fim de educar os sentidos por meio da alfabetização estética para que o indivíduo se perceba inserido como agente de sua própria cultura, entretanto essa concepção só começa a ganhar corpo nos dias atuais, uma vez que a educação dos sentidos na história da educação recebeu várias interpretações, até chegar às formulações atuais, as quais foram ditadas pelas necessidades que se configuraram como determinantes da constituição do sistema educacional que emergia no contexto da sociedade capitalista.

Este artigo apresenta uma discussão a respeito da arte na Educação Infantil e como qualquer e toda manifestação artística tem que ser valorizada desde a infância, pois foi por meio dela que surgiram nossas primeiras manifestações de comunicação e expressão. Também abordará o fato de que as produções são expressões artísticas, assim como sua importância pessoal, referente as informações presentes nos desenhos das crianças, e que são de suma importância para o desenvolvimento cognitivo desde as primeiras produções, que vamos aqui nomear de rabiscos.

Pesquisamos de que maneira se apresenta e como se oportuniza

a arte na Educação Infantil, ou seja, como, e se a linguagem artística desperta e é capaz de provocar no estudante para além das aprendizagens cognitivas, sentimentos e demais sentidos. A arte em si, representa na Educação Infantil imaginação, criatividade, personalidade, é uma das ferramentas mais importantes no desenvolvimento da criança, ainda que pequena, pois traz diversas experiências que muitas vezes são desconhecidas para a criança, essa fase da experimentação, de sabores, cores e texturas, dessa forma as crianças ultrapassam barreiras, ao expressar-se ela compartilha, reinventa-se, constrói sua criatividade, imaginação e autoestima. Amplia a visão como cidadão, pois ela está presente dentro e fora da escola e em todas as culturas das mais diversas formas e manifestações, ou seja, a arte é uma maneira particular que uma pessoa desenvolve para expressar suas emoções e seus sentimentos.

Desta forma, a mesma emoção pode ser manifestada de várias maneiras, em pessoas diferentes. Além disso, cada uma delas pode ter um talento específico e distinto para se expressar. Toda forma de arte explora o sensível, as emoções, em forma de pintura, esculturas, encenação, dança, música entre tantas outras maneiras de fazer a criança sentir ela mesma e aos outros, exigindo desta forma concentração, aprofundamento, criatividade e imaginação, colocando em materiais simples, naturais e que façam parte do cotidiano. A arte possibilita às

pessoas reconhecerem suas próprias culturas e as demais em volta do mundo, não tendo ideias limitadas e concentradas somente em um determinado povo e cultura.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil é um processo de aprendizado onde a criança permeia para adquirir e aprimorar diversas capacidades cognitivas, motoras, sociais emocionais, pois conforme vão adquirindo tais capacidades, como por exemplo, falar, andar, correr, o que se espera em cada fase de seu desenvolvimento, e que se torna um conjunto de aprendizagens e habilidades que vão capacitando a criança e tornando-a independente, as formas do desenvolvimento artístico pode se dar através de desenhos, pinturas, danças, música, entre outros e de tal forma que colabore para o aprimoramento de outras habilidades.

Dessa maneira, desenvolvimento infantil se dá de diversas formas, durante esse processo a criança se desenvolve em diversos aspectos, que englobam, além do desenvolvimento físico, o desenvolvimento social, cognitivo, motor, dentre outros, como por exemplo, o desenvolvimento afetivo que se refere a emoções e sentimentos, e de como ela é capaz de lidar com tais sensações, como ela estabelece essas relações, e de como é capaz de se expressar, esse processo é fundamental para que ela desenvolva a inteligência emocional.

O desenvolvimento cognitivo se refere à intelectualidade da criança, capacidade de concentração, memória, raciocínio entre outras características, essa capacidade é desenvolvida com o tempo, e com as suas experiências com o ambiente que a cerca, bem como o desenvolvimento físico e motor que trata das capacidades de andar, ficar de pé, pular sentar, escrever, esses também correlacionados com o cognitivo, em que a criança por meio inclusive dessa socialização, aprende a interagir com os demais e assimila informações que colaboram para que ela adquira conhecimentos e interiorize valores, normas e regras implícitas e explícitas na sociedade, portanto a importância de oportunizar práticas e experiências artísticas são fundamentais, pois tais experiências estão diretamente relacionadas a educação e ao seu desenvolvimento.

O teórico e psicólogo construtivista suíço, Jean Piaget, durante a sua vida teve como principal linha de pesquisa, as fases do desenvolvimento infantil e de que maneira ele se dava, Piaget observou o raciocínio utilizado pelas crianças para responder as perguntas, durante um período de sua vida em que trabalhou em uma escola, a partir daí dividiu as fases da infância. Sua teoria considera que o desenvolvimento infantil consiste em quatro fases as quais são: sensorio-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

O objetivo principal da educação nas escolas deveria ser a criação de homens e mulheres que são capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram; homens e mulheres que são criativos, inventivos e descobridores, que podem ser críticos, verificar e não aceitar tudo o que lhes é oferecido (PIAGET, 1969, p. 182).

1) Sensório-motor - 0 a 2 anos: Nessa fase a criança desenvolve a capacidade de se concentrar em sensações e movimentos. Durante esse período, ocorre o desenvolvimento da coordenação motora, ou seja, o bebê começa a ganhar consciência de movimentos, e percebe, por exemplo, que ao esticar os braços pode alcançar determinados objetos.

2) Pré-operatório - 2 a 7 anos: Esse é o período onde a criança começa a perceber o concreto, acontece a representação da realidade do que antes eram pensamentos, assim sendo quando a criança observa um copo fino e alto e um copo baixo e largo, onde ambos podem comportar a mesma quantidade de líquido, a criança pensa que o que o copo mais alto seja capaz de comportar uma maior quantidade. Nessa fase nota-se o egocentrismo, e o aumento da curiosidade, inicia-se a fase dos “porquês” e da exploração da imaginação e da criatividade, desta forma a criança gosta de dar vida às

coisas, ou seja, a objetos inanimados.

3) Operatório concreto - 8 a 12 anos: Nessa fase começa a ser demonstrado o início do pensamento lógico concreto e as normas sociais já começam a fazer sentido para a criança, aqui a criança é capaz de entender que um copo fino e alto e um copo baixo e grosso podem comportar a mesma quantidade de líquido.

4) Operatório formal: Em geral, envolve a capacidade de pensar de forma abstrata, de combinar e classificar itens e usar habilidades de raciocínio de ordem superior, começa a raciocinar de forma lógica e sistemática. Esse estágio é definido pela habilidade no raciocínio proposicional, deduções lógicas podem ser feitas sem o apoio de objetos concretos, o indivíduo aprende a criar conceitos e ideias.

A UTILIZAÇÃO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A arte na Educação Infantil nos possibilita trazer a diversidade de produções e manifestações artísticas, pois a criança nessa fase tem liberdade e maneiras de expressar-se, não tem receio se vai ficar bom ou ruim, bonito ou feio diante disso faz-se necessário proporcionar um ambiente em que a criança seja estimulada a criar, imaginar, experimentar, sentir e expressar-se. Dessa forma, a arte irá favorecer o desenvolvimento da sensibilidade e da estética, proporcionando às crianças que

entendam e expressem o mundo do seu jeito.

Como cita Barbieri ao dizer:

A imaginação e a criatividade das crianças não têm limites, o que favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração e apropriação de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão. O trabalho com arte na Educação Infantil é um dos passos para cultivar essa vitalidade natural (BARBIERI, 2012, p. 18).

Neste sentido, trazer a arte e suas diversas possibilidades para a Educação Infantil é de extrema importância, pois possibilita à criança se expressar, comunicar-se na exploração da criatividade e na imaginação. Desse modo, o professor deve contextualizar a prática e fazer uso de instrumentos e materiais que considerem aspectos da região e da cultura da criança. Conforme afirma Ferraz e Fusari:

Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências,

linguagens, modos de conhecimentos de arte e prática de vida de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 71).

O professor pode oportunizar situações para que aluno possa se expressar de maneira espontânea, entretanto é importante que o docente seja capaz de analisar o contexto da atividade, se objetivo proposto foi alcançado e quais benefícios tal atividade pode proporcionar para o desenvolvimento do estudante, segundo Almeida:

[...] a maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder 'Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?' (1992, p. 48).

A arte, bem como as linguagens artísticas, como formas de expressão e aprendizagem, traz para o professor a percepção de sua importância como currículo essencial na construção do conhecimento e da sensibilidade. Entender que não há necessidade do professor ser especialista para iniciar a introdução

das linguagens artísticas para seus alunos, e deve lançar mão da diversidade de materiais existentes a seu redor e no cotidiano. Diante dessas teorias fica entendido que a arte e as linguagens artísticas contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento sensorial, motor, emocional e cognitivo do aluno, mesmo nas primeiras produções, que como já citamos acima, os primeiros rabiscos.

Por meio da herança cultural, a educação que deveria privilegiar a liberdade de manifestação dos alunos e que por muito tempo não o fez, por vários motivos entre eles o de não ser dada a devida importância a Arte e as linguagens artísticas na escolarização, esta acaba por reprimir o lado perceptivo e criativo do estudante logo no início da escolarização da criança. É preciso trabalhar de maneira lúdica, criativa e envolvente, mas, sobretudo, intencional. A arte possibilita o desenvolvimento de atitudes como o senso crítico, a sensibilidade e a criatividade e proporciona à criança uma leitura do mundo e de si própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre tantos questionamentos para estabelecer formas de trabalhos que possibilitem as aprendizagens e as produções dos estudantes, e que sejam considerados os mais diversos uso de materiais e espaços, considerando a fase de experimentação da criança, surge a indagação: Como e de que ma-

neira a arte deve ser apresentada e incentivada na Educação Infantil?

Por meio de pesquisas e estudos, usando como base autores e pesquisadores sobre o assunto, ou seja, a Arte na Educação Infantil, como se trabalha as linguagens artísticas na sala de aula, e de que é possível melhorar as práticas, trabalhando e desenvolvendo as produções artísticas com crianças pequenas, em diferentes contextos e com a diversidade de materiais na Educação Infantil, oportunizando práticas significativas para o processo de ensino aprendizagem, e assim o seu pleno desenvolvimento.

A arte na Educação Infantil pode trazer a ideia de que as produções são apenas rabiscos e desenhos sem sentido, por existir essa ausência de preocupação com as manifestações artísticas, entendemos a necessidade de que o trabalho seja desenvolvido de forma criativa e de maneira que atenda as necessidades dos alunos e suas vivências, por esse motivo deve ser estimulado não apenas o aspecto cognitivo, mas também os sentidos, a emoções, a criatividade, com o uso inclusive de imagens e com atividades lúdicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, S. O. **Ver depois de olhar: a formação do olhar dos professores para os desenhos das crianças**. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, A. M. T. B. **Teoria e prática da educação artística.** São Paulo: Cultrix, 1975.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R.; **Arte na Educação Escolar.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. **Infância e suas Linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

LOPONTE, L. G. **Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação.** Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100010)

[script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100010), Acesso em: 30 mar. 2015.

MOREIRA, A. A. A. **Pensando as artes na Educação Infantil.** São Paulo: Programa PEC/USP, 2001/02. p. 61.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Martins Fontes, 1932.

SANTINI, J. B.; VASCONSELLOS S. T. **Educação Infantil, ensino de arte e educação estética: espaços-lugares de experiências e aprendizados.** Anais do IX Fórum de Pesquisa em Arte. Curitiba: ArtEmbap, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.



Dulcilene dos Santos Lopes Siqueira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo-SP, Brasil, e em Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP), São Paulo-SP, Brasil; Pós-graduada em Libras pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) São Paulo-SP, Brasil; Professora Interlocutora de Libras na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Professora de Libras na Universidade Nove de Julho; Professora na rede Municipal de cidade de São Paulo.

Adriana Gomes da Silva Azevedo • Ana Paula de Lima
 Camila Cuba da Silva Rosa • Carlos Alexandre Costa Correia
 Célia 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 • Pryscilla 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)



CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONSEQUÊNCIAS DA VIDA PARA O CONSUMO

EMI VICTORIA RODRIGUES MARTINS

Resumo: Esta discussão aborda questões de como a infância é pensada na atual sociedade de consumidores. Para tanto, são apresentados conceitos sobre o que é essa sociedade de consumidores, bem como sobre o desenvolvimento infantil a fim de contribuir com o esclarecimento de como a criança se desenvolve nessa sociedade. É feita uma análise das teorias dos autores Zygmunt Bauman e Lev S. Vygotsky para que se possa assim enriquecer o entendimento sobre os problemas da atual sociedade, principalmente no que diz respeito à infância.

Palavras-chave: Infância. Consumismo. Consciência Coletiva.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea apresenta uma diversidade considerável de aspectos para reflexão e discussão devido à sua complexidade e mudanças que acontecem num espaço de tempo cada vez menor. Diversas são as tentativas para denominá-la; sociedade pós-moderna, sociedade pós-industrial, modernidade tardia, modernidade líquida, entre outras. Porém, considera-se necessário fazer uma análise sobre tais mudanças, bem como seus efeitos, e pensar sobre quão prejudiciais tais efeitos podem se apresentar.

O presente artigo visa abordar a sociedade atual pautada por práticas de consumo, que os membros desta adotam, como condição para obter uma vida satisfatória. Para tanto, pretende-se propor uma reflexão sobre como os indivíduos são inseridos nessa sociedade de consumidores enquanto vivem a sua primeira infância, ou seja, em seus primeiros anos de vida.

Esta reflexão deve ser valorizada pelo fato de serem esses pequenos indivíduos que constituirão a sociedade do futuro, e se existe a

preocupação com o que será nossa sociedade futura, é essencial que seja dada uma especial atenção para a forma como estes são percebidos por tal sociedade.

A discussão aqui apresentada poderá ser útil para que instituições educacionais, principalmente as instituições de Educação Infantil, enriqueçam suas abordagens pedagógicas direcionadas às crianças, de forma a estimular em seus aprendizes, o pensamento crítico, e alternativas que diferem da ideologia consumista. Assim como será importante para que famílias também reflitam sobre a maneira a qual estão educando suas crianças.

Para enriquecer esta reflexão, será utilizado como referencial teórico o conceito de desenvolvimento infantil de acordo com o psicólogo russo Lev S. Vygotsky, e suas intersecções com a concepção de sociedade apresentada pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman.

Válido ressaltar que a pretensão aqui não é arriscar respostas prontas para os problemas sociais atuais, mas fazer um convite para contribuição com o diálogo sobre como esta sociedade está sendo composta, e pensar se esta sociedade é satisfatória para a maioria de seus membros.

A SOCIEDADE DE CONSUMIDORES

Denominar nossa sociedade atual como sociedade de consumi-

dores requer que sejam apresentadas algumas definições úteis, sobre o que vem a ser esta sociedade de consumidores e o que foi a sociedade anterior, de produtores. Tal esclarecimento será feito com base no discurso iniciado por Zygmunt Bauman em sua obra *Globalização: as consequências humanas* (1999), e abordado com maior ênfase na publicação *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias* (2008) do mesmo autor.

Um conceito importante apresentado por Bauman (1999) diz respeito à transição de uma configuração de sociedade para outra, ou seja, deixar de ser produtor inserido em uma sociedade de produtores para se tornar consumidor, membro de uma sociedade de consumidores, não é uma passagem tão radical quanto abandonar um papel e assumir outro (BAUMAN, 1999, p. 88), é válido considerar que, nas duas configurações da sociedade, seus membros tanto consomem como produzem; nossa atenção deve ser voltada para a ênfase de prioridades consideradas pelos dois estágios da modernidade, pois, segundo Bauman (1999) essa mudança de ênfase faz uma enorme diferença em praticamente todos os aspectos da sociedade, da cultura e da vida individual (p. 88).

A preocupação maior da sociedade de produtores era de engajar seus membros como produtores e soldados, de modo a incitá-los a ter a capacidade e vontade de desempenhar esses dois papéis com má-

xima dedicação. Já a sociedade pós-moderna de consumidores, por não ter mais a mesma necessidade de produtores em massa ávidos por desempenhar esse papel, opta por engajar seus membros a desempenharem o papel de consumidor, com a mesma capacidade e vontade, características as quais em outro momento eram necessárias para a produção.

Esta distinção entre o desempenho do papel de produtor e o papel de consumidor é fundamental para a compreensão de aspectos referentes à nossa sociedade atual. Bauman (2008) utiliza sugestivamente os termos sociedade sólido-moderna ou modernidade sólida para se referir a “velha” sociedade de produtores a fim de nos fazer refletir sobre a “solidez” dos planos e compromissos a longo prazo que eram assumidos pelos membros daquela sociedade. Para as pessoas que viveram a solidez da modernidade, fazia sentido realizar planos a longo prazo, percorrer etapas consideradas sacrificantes e abrir mão de necessidades e vontades imediatas em troca de atingir um objetivo mesmo que aparentemente distante, para tanto, a segurança era um bem valioso o qual era necessário preservar, mesmo que fosse necessário o sacrifício da liberdade.

O termo modernidade líquida (usado pelo autor para designar a sociedade de consumidores) inversamente ao termo apresentado anteriormente, indica uma sociedade a qual prioriza a liberdade em troca

da segurança, liberdade esta que permite aos indivíduos o desfrute máximo e imediato de seus prazeres, sem a necessidade do estabelecimento de compromissos sólidos.

Idealmente, nada deveria ser abraçado com força por um consumidor, nada deveria exigir um compromisso “até que a morte nos separe” nenhuma necessidade deveria ser vista como inteiramente satisfeita, nenhum desejo como último. Deve haver uma cláusula “até segunda ordem” em cada juramento de lealdade e em cada compromisso. O que realmente conta é apenas a volatilidade, a temporalidade interna de todos os compromissos; isso conta mais que o próprio compromisso, que de qualquer forma não permite ultrapassar o tempo necessário para o consumo do objeto do desejo (ou melhor, o tempo suficiente para desaparecer a conveniência desse objeto) (BAUMAN, 1999, p. 89).

Para o consumidor, inserido na sociedade de consumidores (ou modernidade líquida) não faz o menor sentido sacrificar a realização de desejos imediatos em troca da realização de um objetivo futuro. Quanto menos planos se faz para o futuro, melhor é o desempenho do consu-

midor dentro dessa sociedade. O que lhe determina a escolha de atitudes é o “agora”, ou ainda, a satisfação instantânea de suas vontades sem exigir o aprendizado de quaisquer habilidades (BAUMAN, 1999, p. 89).

Os membros da sociedade de consumidores são eles próprios mercadorias de consumo, e é a qualidade de ser uma mercadoria de consumo que os torna membros autênticos da sociedade. Tornar-se e continuar sendo uma mercadoria vendável é o mais poderoso motivo de preocupação do consumidor, mesmo que em geral latente e quase nunca consciente (BAUMAN, 2008, p. 76).

A cultura constituída pelo consumo é, sobretudo, uma cultura imediatista e individualista. As pessoas que aderem a essa cultura atribuem valor em suas vidas a partir do que consomem, e, a ideia a qual devemos nos ater é a de que; não é apenas o consumo de produtos e serviços os quais direcionam as ações dos consumidores que chama a atenção de Bauman (2008), mas o fato de a prática do consumo, comprar - satisfazer-se - descartar, ser atribuída às relações pessoais. Diante disso, na sociedade de consumidores as pessoas passam a ser também consideradas mercadorias de consumo.

A CRIANÇA E A SOCIEDADE DE CONSUMIDORES

Ao considerar a sociedade de consumidores como uma sociedade que torna seus membros mercadoria para consumo e, além disso, dissemina a ideia de que todas as vontades podem ser saciadas de forma instantânea e imediata sem considerar os efeitos em longo prazo, faz-se necessária a reflexão de como é pensada a criança que nasce nesta sociedade, e qual papel essa criança deve desempenhar.

Segundo Bauman (2008) a criança não está isenta de desempenhar o papel de consumidor, muito pelo contrario, é justamente na infância que a sociedade inicia o “treinamento” para a capacidade e vontade de desempenhar esse papel.

[...] a sociedade de consumidores concentra seu treinamento, assim como as pressões coercitivas exercidas sobre seus membros desde a infância ao longo de suas vidas na administração do espírito - deixando a administração dos corpos ao trabalho do tipo faça-você-mesmo, supervisionado e coordenado de forma individual por indivíduos espiritualmente treinados e coagidos (BAUMAN, 2008, p. 73).

Conforme o autor, as crianças adquirem desde cedo a dependên-

cia às compras, muito antes mesmo de aprenderem a ler. Não existe diferença de “treinamento para consumo” entre meninos e meninas, diferentemente de como acontecia na sociedade de produtores, na qual meninos e meninas eram educados para desempenharem diferentes papéis na idade adulta; na atual sociedade todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação (Bauman, 2008, p. 73) independente da idade e do gênero.

Pode-se pressupor com isso, que o papel fundamental que a criança tem de desempenhar nessa sociedade, além do papel de simples consumidora, é o de reprodutora das ações de consumo.

A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO

Antes de prosseguir com discussão sobre a criança e a sociedade de consumidores, será brevemente apresentada neste capítulo a teoria do psicólogo Lev S. Vygotsky para explicar como acontece o desenvolvimento infantil, ou nos termos do autor, o “desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” os quais consistem basicamente em aspectos psicológicos da criança em desenvolvimento como o controle do comportamento, atenção e percepção, memória, pensamento abstrato, raciocínio e dedução, possibilidade de planejamento, entre outros. A teoria de Vygotsky fornece uma contribuição relevante para o presente trabalho, pois, enriquecerá o enten-

dimento de como a criança se desenvolve inserida na cultura consumista.

Vygotsky era adepto do materialismo histórico e dialético defendido por Marx e Engels. Acreditava que da mesma forma que a natureza modela o homem e o homem interfere na natureza, a sociedade e a cultura interferem qualitativamente no desenvolvimento da criança e a criança interage com sua cultura e sociedade. Vygotsky (2007) faz várias comparações de seus estudos com os estudos realizados anteriormente, os quais apontam semelhanças do desenvolvimento infantil com o desenvolvimento de macacos, ideia a qual, é constantemente refutada pelo autor, já que, segundo ele, a criança está inserida num contexto social construído historicamente, diferentemente dos animais.

Vygotsky (2007) demonstra em suas teorias e experimentos, o quanto relevante se faz o contexto social no desenvolvimento da criança, e como esta também interfere em seu meio social, constituindo assim uma relação dialética. Para comprovar tal perspectiva, apresenta informações de como a criança pequena utiliza a fala combinada com a ação e o emprego de instrumentos e signos para modificar seu ambiente enquanto busca meios de solucionar os problemas propostos.

Segundo o autor, a criança pequena diante de um problema a ser resolvido, como pegar um doce que não está ao seu alcance, por exem-

plo, realiza a união da fala com a ação para “planejar o futuro” e poder resolver o problema, pois fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução de um problema em questão (VYGOTSKY, 2007, p.13) . Acrescenta ainda a possibilidade de a criança solicitar a ajuda de um adulto. Quando a criança faz o apelo ao adulto para que a ajude na solução de seu problema, ela transmite o procedimento que sozinha não conseguiu realizar. Com isso ela internaliza sua fala e faz o apelo a si mesma. Vygotsky (2007) explica que a linguagem adquire assim uma função intrapessoal além de seu uso interpessoal.

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiar a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação à outra pessoa, e, quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças (VYGOTSKY, 2007, p. 16).

Podemos complementar esta linha de raciocínio, com a ideia que Vygotsky (2007) expressa, sobre a

forma de interação que a criança realiza com seu meio, através do uso de instrumentos e signos. Os instrumentos são utilizados como forma de controle do comportamento e de ações sobre os objetos. Os signos são utilizados como forma de organizar o pensamento e a memória. Ambos são constituídos socialmente, e são utilizados pela criança como funções auxiliares em seu desenvolvimento.

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir, são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica “interiorizam-se”, tornando-se a base da fala interior (VYGOTSKY, 2007, p. 58).

Vygotsky (2007) também expõe contribuições interessantes sobre a interação da criança com o brinquedo e como esta interação favorece seu desenvolvimento. Conforme o autor, a criança pequena, como ainda não tem capacidade de projetar seu pensamento para o futuro, busca satisfazer seus desejos imediatamente, e normalmente o intervalo entre um desejo e sua satisfação é extremamente curto (VYGOTSKY, 2007, p. 108), o brinquedo é utilizado então, como estratégia de satisfazer esse desejo, ainda que de forma imaginária. Vygotsky (2007) enfatiza bem a imaginação como uma função psicológica extremamente importante para o desenvolvimento da criança, pois faz com que a mesma, não apenas procure satisfazer sua vontade imediata, de forma fictícia, como também cria novas possibilidades de a criança perceber elementos do seu ambiente social, os quais antes passavam despercebidos, favorecendo assim o conhecimento de si e de seu próprio ambiente.

Vygotsky (2007) explica ainda sobre a importância das regras que as crianças atribuem ao brinquedo e brincadeira. As regras do brinquedo são atribuídas a partir do que é observado pela criança em seu entorno, então uma nova forma de desejo passa a ser criada, a efetividade das regras e o respeito às mesmas, para que a brincadeira aconteça de forma prazerosa. Com isso, a criança excede as sua possibilidade de

aprendizado, observando atentamente o seu ambiente social, e transformando-o em brinquedo.

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar relacionando seu desejo a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e nas suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 2007, p. 118).

Partindo então das ideias apresentadas, se faz válida a seguinte questão; já que a criança se desenvolve modificando seu ambiente e este modificando-a, tanto através da linguagem como através de signos, memória, instrumentos, brinquedo e imaginação, de que forma a criança interage em uma sociedade pautada pelo consumo e quais são os efeitos causados nessa criança pela sociedade de consumidores?

Com base na teoria apresentada acima, pode-se afirmar que, na medida em que as crianças interagem em seu ambiente social, elas tendem a produzir e reproduzir ações e comportamentos consumistas de acordo com o que observam e aprendem em seu entorno.

Se Vygotsky diz que:

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiar a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação à outra pessoa, e, quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social (VYGOTSKY, 2007, p. 16).

E Bauman (2008) afirma que desde a mais tenra idade as crianças adquirem a dependência por compras muito antes de aprenderem a ler, nota-se a significativa influência do comportamento consumista presente no ambiente social, “uma forma social de comportamento”, na formação das crianças em pequenos consumidores; “impor a si mesmas uma atitude social”. Bauman (2008) chama atenção ao fato de que, a sociedade, além de influenciar consumidores, também fabrica pessoas consumíveis, como se essas fossem, ao mesmo tempo consumidores e mercadorias, situação tal, que interfere substancialmente na formação da personalidade e caráter dos seres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se existe uma real preocupação com a formação da personalidade das crianças pequenas, pensando

que tal formação pode influenciar positivamente, ou negativamente no futuro da sociedade, percebe-se a necessidade de reflexão e diálogo a cerca de tais questões. Já que, acredita-se, ser preocupante imaginar uma sociedade composta por seres individualistas e que se preocupam muito mais com “ter” em detrimento do “ser”.

Pensar possibilidades, em lugar de criar necessidades de consumo, é um desafio a ser superado, porém necessário se existe a preocupação em formar cidadãos solidários e preocupados com o bem coletivo.

Sendo assim, esta discussão não encontrará aqui uma estratégia pré-definida para seu encerramento. Deve partir de cada indivíduo preocupado com o futuro dessa sociedade a consciência de como as crianças estão sendo percebidas e tratadas por essa sociedade e buscar meios de discutir e divulgar essas questões para que se possa levar o problema ao âmbito coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas.**

Tradução, Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Vidas para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias.** Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos**

superiores. Organizadores Michael Cole... [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7 edição - São Paulo: Martins Fontes Editora, 2007.

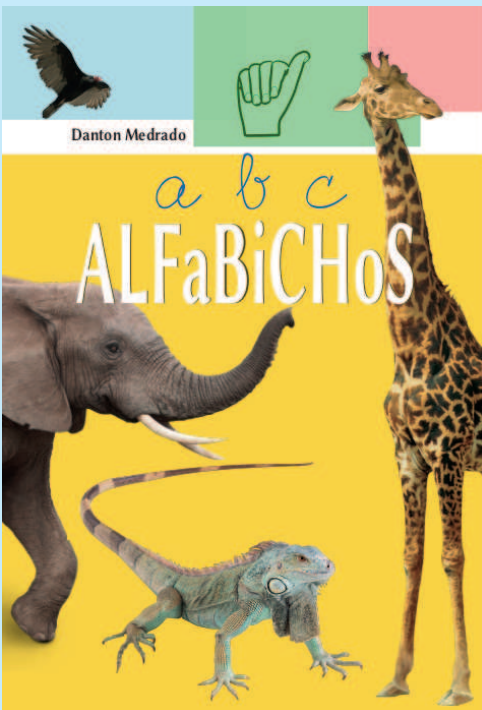


Emi Victoria Rodrigues Martins

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Montessori de Educação e Cultura (FAMEC), São Paulo-SP, Brasil; Especialização em Globalização e Cultura pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), São Paulo-SP, Brasil. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

LIVRO INFANTIL? SIM, NÓS TEMOS!

www.livroalternativo.com.br



Edições
Livro Alternativo



A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

FERNANDA LIMA MARQUES

Resumo: O ensino da literatura é algo que sempre está em discussão no meio acadêmico, pois envolve práticas relacionadas ao currículo escolar, com o objetivo de formar um aluno capaz de realizar leituras críticas. Este artigo propõe uma breve análise acerca da importância do ensino literário para o desenvolvimento de um leitor crítico e apto a interpretar os diversos acontecimentos que ocorrem em seu meio social. Para isso, pautou-se em uma pesquisa bibliográfica de caráter documental, na qual foram observadas as opiniões de diversos autores que tratam do tema, dentre os quais se destacam Cafiero (2010), Candido (2011) e Sampaio (2014). A partir disto, elucidou-se informações acerca do conceito de leitura crítica, bem como do papel da escola neste processo de ensino. Ao fim, observou-se que o ensino da literatura, contemplado no currículo escolar que de permita ao professor atuar com os textos, pode trazer resultados efetivos na construção de um leitor mais atento e participativo em sociedade.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Leitor Crítico.

INTRODUÇÃO

A linguagem é um dos maiores dons que a humanidade tem carregado ao longo de toda sua impressionante trajetória de superação e adaptação. O modo como a utilizamos, sem sombra de dúvidas, foi um dos grandes responsáveis por alcançarmos níveis inimagináveis de desenvolvimento tecnológico. Por

meio dela, chegamos ao patamar que estamos hoje, promovendo interações comunicacionais complexas e ágeis, algo jamais visto na história do homem (HARARI, 2016).

Todo este processo, no decorrer de milhares de anos, perpassou por inúmeras transformações e muitos foram os teóricos que voltaram os olhos para o impressionante po-

der da palavra, seja ela escrita, falada ou, até mesmo, gesticulada. De Aristóteles a Ferdinand Saussure, Linguista e Filósofo, respectivamente, todos se propuseram a investigar e compreender como se dá o funcionamento e a dinâmica dos mecanismos que utilizamos nesse processo chamado de comunicação.

São muitos os fenômenos a serem observados, dada a complexidade do ato de se comunicar. Um deles, a leitura, demanda uma particular atenção, por tratar de processos que estão relacionados a uma série de outros sistemas que necessitam funcionar em harmonia para que o resultado satisfatório seja alcançado: um leitor apto e crítico.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informação, decodificando letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem os quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar

decisões diante das dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimento, validar no texto suposições feitas (KOCH; ELIAS, 2007, p. 12).

Nesse sentido, vale salientar que hoje são muitas as metodologias utilizadas para se atingir a este fim, dentre elas está o ensino da literatura nas escolas.

Os textos literários são fontes riquíssimas de conhecimentos capazes de impulsionar reflexões diversas sobre a realidade do aluno. Contudo, para que realmente ocorra, precisam ser bem utilizados, algo que, infelizmente, não ocorre com muita frequência nas escolas brasileiras.

[...] a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto [...] (CANDIDO, 2011, p. 82).

Em vista disso, propomos uma discussão acerca da importância do ensino da literatura para a formação do um leitor crítico, analisando so-

bre os benefícios que o ensino da literatura pode trazer para o processo de formação de leitores mais críticos.

Optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa com fins exploratórios que, conforme Gil (2007) envolve verificação bibliográfica e observação de situações que possibilitem o entendimento de determinados fatos.

Dessa forma, utilizou-se do procedimento de pesquisa documental, no qual foram investigadas as mais variadas fontes de diversos autores, como livros, artigos e resenhas que contribuíram para o esclarecimento de dúvidas referentes ao conteúdo abordado. As principais bases de dados deste estudo foram o SciELO e Google Acadêmico, sendo utilizados os descritores “leitura”, “escrita”, “leitor-crítico” e “ensino da literatura”. Os resultados mais consultados estão em publicações entre os anos de 2005 e 2017.

Realizaremos uma breve discussão sobre como se dá o processo de construção de um leitor crítico, detalhando de que maneira o ensino da literatura é importante neste percurso, elencando os principais benefícios com este método de ensino e, ao fim, elucidar como o currículo escolar brasileiro vem tratando o ensino literário.

É notório que ainda precisamos refletir muito sobre métodos e metodologias de ensino, uma vez que o cotidiano escolar tem sofrido

constantes mutações ao longo das últimas décadas. Portanto, pode ser ponto de partida para análise de profissionais que atuam no campo educacional e que lidam diretamente não só com o ensino da literatura, mas com a leitura propriamente dita.

ESCOLA E LEITURA: PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DE UM LEITOR CRÍTICO

Antes da escrita, vem a fala e antes da fala vem a observação. É assim que se dá o processo de construção da linguagem de um indivíduo humano (HARARI, 2016).

Quando crianças, ao não sabermos nos articular com a fala, apenas interagimos com o ambiente, reproduzindo comportamentos que enxergamos ao nosso redor. Ao crescermos, nos damos conta do que há a nossa volta e, com isso, vem a construção de uma série de valores que nos acompanharão por toda uma vida. Neste ínterim, assimilamos um código, nossa língua materna, e suas diversas formas de expressão.

É inegável que este não é um processo tão simples como descrito acima. Muitas são as ciências que se desdobram até os dias de hoje para compreender os mecanismos que levam o ser humano a se expressar por meio da língua falada e escrita. Como bem afirma Kuenzer (2002, p. 101), a leitura, escrita e fala não são tarefas escolares que se

esgotam em si mesmas; que terminam com a nota bimestral. Leitura, escrita e fala - repetindo - são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas.

Por ser uma prática norteada de tamanha complexidade, o exercício da linguagem desperta inúmeros questionamentos e ponderações, seja acerca do modo como a língua é aprendida ou de como é ensinada. Neste aspecto, a discussão sobre o tema tem como ponto fulcral a seara educacional, espaço onde ocorrem as interações capazes de fomentar indagações sobre métodos e metodologias de ensino da língua.

Para a grande maioria dos profissionais que atuam na educação, a excelência no âmbito textual é alcançada quando o discente sai da escola capaz de executar uma leitura crítica, compreendendo e inferindo propostas textuais. Conforme Kuenzer (2002, p. 101), ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo um universo de valores, uma intenção.

Como se percebe, a leitura está além do ato de meramente decodificar uma informação impressa no papel. Na verdade, trata-se de uma interação e, para que ocorra em toda sua completude, precisa que o aluno domine determinados aspectos do ato de ler.

[...] o leitor - um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história - compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (CAFIERO, 2010, p. 86).

É neste ponto que o processo de ensino e aprendizagem da leitura precisa se ater com uma maior robustez.

Conceber a leitura desse modo muda radicalmente a forma de pensar e de organizar o seu ensino. Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão (CAFIERO, 2010, p. 86).

A sala de aula ainda é fonte de uma boa parte do conhecimento que carregamos. É lá que aprendemos a compreender os sons com mais nitidez, a decompor uma palavra em pequenas sílabas, a assimilar seus inúmeros significados e, o mais importante de tudo, aprendemos a real dimensão do texto e da palavra para além da folha de papel e do som. Por isso, é importante pensarmos em estratégias e métodos que tornem este espaço de ensino o mais proveitoso para o aluno.

Entretanto esta é uma questão que permeia o cerne educacional brasileiro. Recentes pesquisas realizadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento – OCDE comprovam que ao menos 50% dos alunos da educação básica não conseguem atingir um nível mínimo de proficiência em leitura. A pesquisa constatou, também, que há uma estagnação concernente à leitura desde o ano de 2009, o que impera por medidas urgentes na modificação das práticas educacionais em voga, uma vez que estas, claramente, não estão trazendo resultados satisfatórios. (CAPUCHINHO, 2018). Algo de muito errôneo está sendo executado em nossas salas de aula e isso precisa ser apurado.

É perceptível que a construção de um leitor mais crítico passa não só por um profissional qualificado, mas por uma escola capaz de estimular e enaltecer a prática da leitura como algo mais que essencial para a formação do indivíduo.

Um compromisso a ser assumido pela escola é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente. A leitura de jornais, revistas, livros e o contato com teatro, cinema e música alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto. Ampliar esses limites pode contribuir (embora não garanta) para que a capacidade da escrita também se desenvolva na forma (ortografia, morfologia e sintaxe) e no conteúdo (ideias e argumentação). Assim fazendo, a escola estará contribuindo para ampliar o grau de letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão (CAFIERO, 2010, p. 89).

Destarte, a construção de um leitor crítico é tarefa que não deve ficar só a cargo de um docente, mas sim de todo um sistema que o apoie e dê subsídios capazes de criar esses leitores, pois a formação de um leitor mais crítico carrega consigo um significado muito importante não só para o desenvolvimento deste como indivíduo, mas também como cidadão atuante e transformador da sua realidade social.

O PAPEL DO ENSINO DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DE UM LEITOR CRÍTICO

O ensino da Literatura nas escolas brasileiras vem permeado por uma série de percalços que ainda impedem o progresso desta disciplina de uma maneira adequada. Não é incomum encontrar professores e alunos insatisfeitos com esta disciplina que, por ser encarada e operada de um jeito nada agregador, prejudica, em vez de estimular, o gosto pela leitura.

Entretanto, apesar disso, é na Literatura que estão uma das nossas mais preciosas expressões de linguagem. Por meio dela e dos inúmeros personagens, histórias e manifestações que ela comporta, conseguimos conceber as mudanças que ocorrem dentro de determinado período histórico percebendo, assim, muitos dos costumes de uma época e compreendendo de que maneira estes refletem no comportamento dos dias atuais.

O texto literário não constitui, a priori, um texto utilitário. São os leitores que, a partir do diálogo com o mesmo, lhe atribuem diferentes funções ou finalidades. A escola, muitas vezes, reserva à literatura um papel equivocado, o de ser, acima de tudo, um instrumento de aperfeiçoamento linguístico. Ao contrário dessa perspectiva, o texto literário ofe-

rece inúmeras funções mais importantes. Com ele aprende-se, compara-se, questiona-se, diverte-se, amadurece, transforma-se, vive-se, desenvolve-se a sensibilidade estética, contata-se com as mais diferentes visões de mundo etc. A literatura não dá somente informação ao seu leitor, mas principalmente a formação de seu “espírito”, de tal modo que a ação sobre o mundo se faça impregnada dessa riqueza (CAVALCANTI; PEREIRA, 2005, p. 427).

É nesta perspectiva de literatura que se dá início a formação de um leitor mais crítico e consciente. É por meio da leitura e análise de textos literários que conseguimos perceber as diversas camadas de um personagem, de um tempo e um espaço e com isto passamos a questionar, inferir, interagir e dialogar. Neste processo, aprendemos o quanto a nossa realidade pode ser múltipla e rica de sentidos.

Literatura é pura inquietação e reflexão. Quando o estudo literário é empregado de maneira eficiente, leva o aluno a expandir seus horizontes, pensar além daquilo que lhe é solicitado. Essa viagem, ao ser executada de maneira prazerosa, torna-se “viciante”, o que acaba por criar um ciclo de leitura e descoberta que, talvez, nunca se cesse.

Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

Nesse sentido, a literatura não deve ser utilizada para validar o processo de leitura. O aluno não lê textos literários apenas para aprender a usar adequadamente a norma culta da língua. Este talvez seja uma das maiores falhas do ensino literário: a insistência em associá-lo à leitura de textos “difíceis” para tornar o aluno mais apto a utilizar a norma padrão, deixando de lado toda a reflexão que advém com esta leitura.

Ao procurarmos formar leitores mais críticos por meio da literatura é preciso, antes, entender o quão rica e poderosa pode ser a análise de um texto literário. E isso, sem sombra de dúvida, pode ser concretizado se o sistema educacional vigente assumir a frente de um

processo interno de mudanças em seus métodos, elaborando um currículo que, de fato, possibilite ao professor realizar um trabalho textual nestes termos.

Infelizmente, não é o que se observa, conforme Silva (2003, p. 515):

Na escola, a leitura é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos tornam-se atividades relegadas a segundo plano. A quantidade de textos “lidos” (será que de fato são “lidos” pelos alunos?) é supervalorizada em detrimento da seleção qualitativa do material a ser trabalhado com os alunos.

Com esta concepção mínima da utilização de um texto literário, acaba se construindo toda uma mitologia de que estudar literatura é difícil. Alunos se sentem incapazes por não conseguirem assimilar um código, quando na verdade, são capazes de dominar não só a leitura, mas todo o processo de interpretação por traz dela.

A formação de um leitor mais crítico deve passar por essa adaptação na forma de ensinar que, nos últimos anos, vem alcançando todas

as disciplinas escolares. O currículo precisa se adaptar aos novos tempos tecnológicos e à nova demanda da sociedade da informação. Só assim, talvez, nossos jovens possam verdadeiramente embarcar na “viagem” de descoberta de novos mundos propostas por um texto literário.

BREVE ANÁLISE DA LITERATURA E CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO

O currículo escolar é ferramenta de suma importância que rege todo um sistema educacional em prol da formação de cidadãos aptos a conviverem em sociedade. Para alcançar esse objetivo, é preciso que reflita genuinamente as projeções de seu tempo e que traga consigo maneiras adequadas de se lidar com o ensino.

É o currículo que guiará a atuação da escola e do professor diante do aluno. É a partir dele que se criam metodologias de ensino que sejam mais adequadas para cada grupo de discente e isto, com certeza, demanda muito estudo e, principalmente, observação.

É indiscutível que vivemos um cenário de transformações nunca vivenciadas pelo homem. O poder da comunicação alcançou níveis inimagináveis e tem moldado padrões de comportamento em todo o mundo. Isso não pode ser desconsiderado ao pensarmos em como organizar um sistema educacional na atualidade.

Por causa disso, muitas reflexões e inquietações foram surgindo. Estudiosos pautaram-se em pesquisar de que maneira a escola deveria se comportar para acompanhar esta evolução. Assim, foi redesenhado um novo papel não só para o ambiente escolar, como para o professor e, também, para o aluno.

A Literatura é uma das disciplinas que mais necessitou de adaptação nas suas práticas escolares, uma vez que a nova situação tecnológica da comunicação, propiciou o surgimento de um novo tipo de leitor.

Sampaio (2014), relata que na década de 1990, o ensino da literatura no Brasil era atrelado ao ensino de Língua Portuguesa e consistia no estudo de informações acerca das obras, tais como biografia do autor, estudo de época e fichamento de textos que, na maioria das vezes, não eram adequados para a idade dos alunos que os liam.

Em 1999, houve a publicação dos primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, apesar de ter sido uma grande inovação em termos de organização curricular de disciplinas, pouca contribuição trouxe para o ensino da literatura, pois ainda atrelava esta ao ensino da gramática ou de outras disciplinas, não lhe concedendo a autonomia necessária para o seu pleno desenvolvimento (BORDINI, 1989).

Em 2002, com um novo PCN, novamente a literatura é abordada

de um modo vago. Em 2008, surgiram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio que, apesar de terem vindo norteadas de diversos questionamentos e reflexões acerca da leitura, da formação do leitor e da atuação da escola neste processo, em termos de práticas escolares, o documento ainda deixou muito a desejar, pois não elucidava de forma concreta o que deveria ser de fato executado como método de ensino para que se alcançasse a formação de um leitor mais crítico (BARBOSA, 2010).

É importante salientar que um passo já foi dado rumo a um ensino literário mais eficaz, entretanto, o que ainda se observa em uma boa parte das escolas brasileiras é a utilização de métodos inadequados de ensino. Os documentos destinados a guiarem o movimento educacional ainda carecem de instruções mais precisas que sejam de fato aplicáveis a realidade do aluno.

Como bem afirma Candido (1989, p. 113), a literatura é um instrumento poderoso de instrução e educação que, se bem utilizado, pode trazer benefícios inimagináveis não só para o aluno, mas para todo o meio social em que ele vive. Basta apenas que mais mudanças ocorram ao longo deste percurso e que o ensino da leitura seja revisto e adaptado aos novos paradigmas educacionais.

Estas mudanças precisam estar em consonância com as transformações comunicacionais oriundas

do uso da internet. É inegável o papel desta tecnologia na formação de um novo tipo de leitor. Tentar utilizar métodos tradicionais em um tempo no qual os textos são consumidos de uma maneira tão diferente trata-se de erro crasso que, conforme pesquisas da OCDE (2018), não tem surtido efeito algum.

Docentes, escola, família, alunos, todos fazem parte de um sistema educacional em transição que precisa encontrar seu rumo e se adequar a estes novos tempos. O currículo escolar é ferramenta crucial neste percurso. Torná-lo dinâmico e capaz de proporcionar aos professores uma direção a seguir já é passo suficiente para que consequências boas ocorram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura é importante ferramenta de ensino, capaz de formar leitores ávidos, críticos e capazes de transformar a realidade. Entretanto, evidenciamos o quanto o sistema educacional brasileiro ainda precisa evoluir para de fato alcançar a excelência na prática de ensino desta disciplina.

É possível perceber a preocupação de muitos autores com relação à formação de um leitor mais crítico e todos são unânimes em afirmar o quão importante é o ensino da literatura neste processo.

Entretanto, também são notórios os estudos que comprovam o quanto o currículo ainda não direciona, de forma eficaz, o professor para uma prática que efetivamente possa transformar a leitura em ferramenta de transformação social.

Nesse sentido, é de suma importância que o currículo seja modificado e passe a atrelar-se aos paradigmas educacionais vigentes. Só assim, o ensino da literatura poderá trazer o seu fruto mais almejado: um leitor crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, S. F. P. Uma breve história do conceito de literatura e do seu ensino no Brasil. In: Ana Cristina de Sousa Rodrigues; Jan Edson Rodrigues Leite (Org.). **Linguagens Usos e Reflexões**. 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010, v. 6, p. 64-76.

BORDINI, M. G. **Guia de leituras para alunos de 1.º e 2.º graus**. Centro de Pesquisas Literárias. Porto Alegre: PUCRS/Cortez, 1989.

CAFIERO, D. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In BRASIL, secretária de educação básica. Língua portuguesa, V. 19-coleção explorando o ensino-Brasília, 2010.

CANDIDO, A. **O direito à literatura. Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CAPUCHINHO, C. **É preocupante que 50% dos alunos brasileiros não tenham nível básico de leitura, diz analista da OCDE**. Portal G1 Educação. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/e-preocupante-que-50-dos-alunos-brasileiros-nao-tenham-nivel-basico-de-leitura-diz>

analista-da-ocde.html . Acesso em 05 de março de 2020.

CAVALCANTI, L. M. D.; PEREIRA, C. M. **O valor e a importância da literatura para a formação do homem: dois autores, Machado de Assis e Manuel Bandeira**. Revista Travessias. 10ª Ed. Campinas, 2005. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/4621/3539>. Acesso em 03 de março de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. (4. ed.) São Paulo: Atlas, 2007.

HARARI, Y. N. **Homo Deus: uma breve história do amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender - os sentidos do texto**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ª ed. Cortez, 2002.

SAMPAIO, A. M. L. **Ensaio a literatura no currículo do ensino médio: necessidade de resgate**. Revista da Academia Brasileira de Filologia. N.º XV nova fase, 2014, Segundo Semestre. Disponível em: <https://www.filologia.com.br/arquivos/REV%20XV.pdf#page=30>. Acesso em 09 de março de 2020.

VIANA, S. **Enem e o paradigma do ensino de literatura no Brasil: concepções, perspectivas e delimitações**. Universidade Federal do Amazonas, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/BIUS/article/view/6625>. Acesso em 10 de março de 2020.

ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola**. Revista Via Atlântica. N.º 14. dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. . Acesso em 01 de março de 2020.



Fernanda Lima Marques

Formou-se no Magistério na Escola Estadual Francisco Antunes Filho, Guarulhos-SP, Brasil; desde então atua em escolas públicas e privadas. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Guarulhos-SP, Brasil e Especialista em Neurociências da Aprendizagem pela Faculdade Brasil (FAB), São Paulo-SP, Brasil; Pós-graduada em Psicanálise Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Brasil. Pós-graduada em Alfabetização e Multiletramento pela Faculdade Academus (FAAC), Guarulhos-SP, Brasil e atualmente concluindo Letras pela mesma Faculdade.

Olhares que se lançam: pesquisa e ação na sala de aula

Alessandra Raymundo • Caroline Finotto Rullo
Conceição Freitas de Souza • Daniele Yamada Prazeres Paszko
Delvanir Alves de Souza Reis • Driele Isaura Aparecida Marques
Isac dos Santos Pereira • Joseneide dos Santos • José Durval Aguiar Júnior
Lucinéia Souza dos Reis • Marcia Cristiane Teixeira Pinto
Michele Freitas de Medeiros • Rosane Rodrigues da Silva
Sônia Regina Salimeno Zavatini • Tamyres Mafra de Paula Pinheiro

Isac dos Santos Pereira
Vilma Maria da Silva

A

USO DAS TIC'S EM SALAS DE AULA E A FORMAÇÃO DOCENTE

GRAZIELA ARAÚJO GUEDES

Resumo: Discorreremos neste artigo a importância da utilização por professores, estudantes e escolas, dos recursos e ferramentas fornecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, mais conhecidas como TIC's. Fez-se a análise de pesquisas na área da Informática Educativa e sobre o uso de tecnologias na sociedade. Foi possível perceber que a educação utiliza menos as diversas tecnologias de informação em comparação com outras áreas. A escassez de recursos financeiros, infraestrutura precária e formação docente para o uso das TIC's pode justificar a pouca literatura sobre o uso de computadores e/ou tecnologias na sala de aula. Para fomentar este debate utilizamos referenciais teóricos que auxiliarão na compreensão do tema e sua importância para a educação.

Palavras-chave: Ensino. TIC's. Prática Docente. Novas Tecnologias.

INTRODUÇÃO

Segundo Perrenoud (2000) as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) podem ser definidas como um conjunto de tecnologias que utilizadas de forma integrada, têm como objetivo intermediar as relações humanas. As TIC's podem ser aparelhos como o televisor, rádio, retroprojetor, computador, celular, tablet, entre outros, sendo essencialmente meios de comunicação em massa.

O desenvolvimento de tecnologias digitais garantiu maior facilitação

do uso e o aumento da velocidade da comunicação e dos diversos processos em meios virtuais, porém, foi à popularização da internet que potencializou o uso das TIC's. Atualmente, as TIC's são utilizadas em larga escala nos mais diversos campos, na indústria, no comércio, no setor de investimentos, etc.

Nas últimas décadas, as TIC's têm alterado significativamente o modo como as pessoas interagem e se relacionam, modificando, inclusive, a dinâmica educacional e social.

Segundo Santana (2007, pp. 2-3), nesses espaços virtuais surge,

[...] uma linguagem híbrida de sinais e letras que saltam das janelas dos serviços de mensagens instantâneas e vão para os cadernos dos adolescentes. Ou seja, existe uma alteração clara na maneira como as relações são construídas e/ou fortalecidas em virtude das potencialidades da TIC.

O espaço virtual é democrático e reúne sujeitos diversos, mas, sabemos que os jovens formam o grupo com maior participação na internet, notadamente nas redes sociais. Estes se deparam com informações variadas e, muitas vezes, as levam para a sala de aula.

Os temas levantados pelos alunos, em geral, fora do planejamento prévio do professor, geram questões que podem ser contextualizadas quando o docente compreende as ferramentas de comunicação virtual.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Tecnologia pode ser definida como ferramentas ou conjunto de conhecimentos utilizados para se solucionar uma questão, ou fazê-la de maneira mais simples e rápida do que usualmente seria feito (Perrenoud, 2000). Previamente a discus-

são sobre o uso das TIC's em sala de aula, deve-se atentar para um contexto teórico amplo que trata da informática educacional.

De acordo com Belloni (1999, p. 54), a educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a medida de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes. O uso das TIC's deve objetivar o aumento na qualidade no processo de ensino-aprendizagem, tornando mais fácil a comunicação entre professor-conteúdo-estudante.

A internet, e qualquer outra tecnologia, deve ser utilizada como uma ferramenta, um recurso. Esse uso deve ser pensado e integrado no planejamento docente, vislumbrando que o estudante faça uma análise crítica do conteúdo acessado, em detrimento da realização mecânica de apenas "copiar e colar".

A capacitação de professores e gestores no uso de instrumentos tecnológicos é essencial. Para que usem tais ferramentas com maior eficiência e superem o receio com as TIC's no ambiente escolar, como diz Paiva (2008, p. 1), o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo.

Quando se ignora essas tecnologias dentro do processo educativo, se torna cada vez mais

improvável e distante o processo de inclusão digital. É necessária uma orientação e formação adequada para a inserção de qualquer novo recurso na educação, para não esvaziar as práticas pedagógicas, e não alimentar os argumentos contrários ao processo de aceitação a essas ferramentas tão úteis no processo de ensino-aprendizagem.

A internet, nos últimos anos, tem se mostrado como o meio mais prático de adquirir informações, ajudando na superação da necessidade do homem moderno de se comunicar, de partilhar suas ideias. E, no meio virtual, como foi dito, há intensa participação dos jovens.

Quando se considera o papel da internet no cotidiano dos jovens, deve-se pensar numa tecnologia que está a favor da educação, pois, ela oferece amplo repertório, como a praticidade para adquirir as informações necessárias à construção do conhecimento e maior proximidade com a realidade fora da sala de aula.

Também se faz necessária uma reflexão para avaliar as falhas existentes quanto ao alcance dessas práticas, buscando soluções eficientes em direção ao desenvolvimento adequado do processo de ensino-aprendizagem.

Concomitantemente, a internet (e outros meios de comunicação, a televisão, o rádio, os jornais e livros, o cinema, enfim) traz uma quantidade cada vez maior de dados, e os educadores podem auxili-

ar os jovens a interpretar, organizar, interagir diante das informações.

De acordo com Valente (2009, p. 1), a informática na educação pode ser entendida como,

[...] a inserção do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação. Para tanto, o professor da disciplina curricular deve ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador.

O mesmo autor ainda identifica diferentes maneiras para o uso dessas tecnologias em aula, como se constrói o conhecimento instrucionista e construcionista.

O tratamento instrucionista acaba por operar o computador ou celular para a informatização dos métodos de ensino tradicionais onde o aluno é visto como um mero receptor das informações que o professor repassa, devendo somente processar as respostas que poderão ser cobradas em exercícios e provas.

Alerta que, embora

[...] nesse caso o paradigma pedagógico ainda seja

o instrucionista, esse uso do computador tem sido caracterizado, erroneamente, como construtivista, no sentido piagetiano, ou seja, para propiciar a construção do conhecimento na "cabeça" do aluno. Como se o conhecimento fosse construído por meio de tijolos (informação) que devem ser justapostos e sobrepostos na construção de uma parede (VALENTE, 2009, p. 1).

Deste modo, o processo de descrever, refletir e depurar não acontece simplesmente colocando o aluno frente ao computador (idem, p. 1).

Por outro lado, na abordagem construtivista, a interação estudante-tecnologia deve, essencialmente, ser mediada por um professor que conhece as ferramentas usadas no âmbito pedagógico, psicológico e tecnológico.

De acordo com essa visão, Brito (2006, p. 1), afirma que:

A comunidade escolar se depara com três caminhos: repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades

que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos.

Na primeira tese, o autor demonstra uma ideia muito comum entre professores e gestores resistentes ao uso das TIC's. E na segunda tese, a apropriação da técnica é característica da abordagem instrucionista, onde a ferramenta tecnológica serve apenas para informatizar e agilizar um processo pedagógico pré-existente, fornecendo quantidade de informações, ao invés de qualidade.

Já o terceiro caminho, tido pelo autor como o ideal, é relacionado com a abordagem construtivista de Jean Piaget se propõe a uma formação intelectual, emocional e corporal do jovem, que lhe permita conceber, idealizar e intervir positivamente na sociedade.

Pensamos na importância de um trabalho pedagógico em que o professor reflita sobre sua ação escolar e efetivamente elabore e operacionalize projetos educacionais com a inserção das tecnologias da informação e da comunicação - TIC - no processo educacional, buscando integrá-las à ação pedagógica na comunidade intra e extraescolar e explicitá-las claramente nas propostas educativas da escola (BRITO (2006, p. 1).

A proposta construcionista apresentada por Brito foi criada pelo pioneiro na informática educativa, Seymour Papert, baseada na própria teoria do construtivismo piagetiano.

O construcionismo de Papert significa a elaboração do conhecimento pelo educando a partir da realização de ações concretas que resultam em produtos concretos, desenvolvidos com o auxílio do computador, que seja de relevância de quem o produz.

Qualquer processo educacional, baseado na teoria piagetiana, deve propor atividades desafiadoras, capazes de gerar conflitos cognitivos adequados ao nível de desenvolvimento em que o estudante se encontra, colaborando para a construção progressiva do conhecimento.

Embora a tecnologia desempenhe um papel essencial na realização de minha visão sobre o futuro da educação, meu foco central não é a máquina, mas a mente e, particularmente, a forma em que movimentos intelectuais e culturais se auto-definem e crescem (PAPERT, 1988, p. 23).

Segundo Valente (1999, p. 141) construcionismo é,

[...] a construção de conhecimento baseada na

realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz. Contextualizada, no sentido do produto ser vinculado à realidade da pessoa [...].

Aborda como o estudante se utiliza do computador:

[...] para construir o seu conhecimento, o computador passa a ser uma máquina para ser ensinada, propiciando condições para o aluno descrever a resolução de problemas, usando linguagens de programação, refletir sobre os resultados obtidos, depurar suas ideias por intermédio da busca de novos conteúdos e novas estratégias (VALENTE, 1999, p. 3).

Papert se valeu de duas ideias básicas elaboradas a partir do construtivismo de Piaget, a primeira afirma que o processo de aprendizado se realiza por meio da ação, e a segunda no fato de que o estudante busca construir algo que lhe seja significativo, enfatizando o envolvimento afetivo.

A construção do conhecimento que advém do fato de o aluno ter de buscar novos conteúdos e estratégias para incrementar o

nível de conhecimento que já dispõe sobre o assunto que está sendo tratado via computador (VALENTE, 1999, p. 3).

Entretanto, Papert não focou nas diversas etapas piagetianas de desenvolvimento da inteligência, e priorizou o modo como o desenvolvimento cognitivo ocorre e como isso pode contribuir para uma aprendizagem mais efetiva. Assim, busca-se utilizar o computador, criando diferentes situações de aprendizagem, como maneira de acelerar tais etapas do desenvolvimento (Marchi, 2001).

Segundo Almeida, portanto, para que o computador ou celular, em todos os seus usos, possa se tornar um recurso pedagógico eficiente, o professor necessita,

[...] a aprender a aprender, atuar a partir de temas emergentes no contexto e de interesse dos alunos, promover o desenvolvimento de projetos cooperativos, assumir atitude de investigador do conhecimento e da aprendizagem do aluno, propiciar a reflexão, a depuração e o pensar sobre o pensar, dominar recursos computacionais, identificar as potencialidades de aplicação desses recursos na prática pedagógica, desenvolver um processo de reflexão na prática e sobre a prática,

reelaborando continuamente teorias que orientem sua atitude de mediação (ALMEIDA, 1998, p. 2-3).

Isso somente acontecerá de fato, quando houver uma mudança na formação dos docentes, juntamente com mudanças de políticas públicas e educacionais que devem ser estruturadas para o incentivo do uso das TIC's em sala de aula (Almeida, 1998).

Em um ambiente informatizado, o professor desempenha a função de facilitador, encaminhando o processo para que cada aprendiz avance na construção do seu conhecimento. Assim, o aprendiz, utilizando-se do computador, interage por meio das intervenções e interações com o facilitador, possibilitando a construção do conhecimento (ALTOÉ e PENATI, 2005, p. 8).

Segundo Altoé (2001), a teoria construcionista foi aplicada primeiramente na linguagem de programação LOGO, criada por Papert, voltada para o ensino regular de crianças e jovens. Porém, com a evolução da tecnologia e a utilização do computador em diferentes ambientes educacionais, o conceito primordial do construcionismo de Papert foi estendida para além dos limites das linguagens de programação.

Posto que a teoria construcionista tenha tido seu alicerce inicial no uso de linguagens de programação, o processo de construção do conhecimento também pode acontecer utilizando-se de outros meios, mais notadamente, no campo da internet e das redes sociais virtuais, no seu uso para pesquisa e comunicação. A ação do estudante é refletir e compreender as informações disponibilizadas e selecionar as que considerarem mais relevantes.

Cabe ao professor atuar para a transformação dessas informações em conhecimento pelo aprendiz, devendo assumir o papel de facilitador dessa construção do conhecimento e deixar de ser o 'entregador' de informações (Valente, 1999, p. 109). Dentro da visão construcionista o professor participa da construção do conhecimento pelo próprio aluno.

[...] o professor não impõe o seu saber ao estudante, ele acompanha, sugere, incentiva, questiona, aprende junto [...] a intencionalidade pedagógica é do professor, decorre daí a relevância de uma revisão em sua prática pedagógica, possibilitando ações voltadas para uma educação contextualizada, ligada à realidade social, criando condições para desenvolver no educando a criatividade, a autonomia, a cooperação, a cidadania e o pensamento crítico e

reflexivo (ALTOÉ e PENATI, 2005, p. 14).

Para o exercício da docência, é preciso, além do domínio dos recursos técnicos, uma prática pedagógica reflexiva e crítica, uma vez que o uso de tecnologias diversas não significa obrigatoriamente uma melhoria na qualidade do ensino, reafirmando o importante papel do professor capacitado, pois uma aula mal preparada não será melhor apenas com o uso do computador. A tecnologia pode talvez mascarar a deficiência de um professor, mas não deixa de ser prejudicial ao aluno (Berbel, 1999, p. 42).

Não se pode depositar na tecnologia o título de única solução para problemas pedagógicos na escola, isso não reduz as falhas encontradas na formação dos docentes, e, principalmente, da estrutura da escola, das políticas educacionais e da sociedade de forma geral. Voltando a questão da formação docente,

[...] o maior problema não se encontra nas questões de informatização. No caso da formação de professores o problema maior se encontra nas lacunas do conteúdo escolar, nas lacunas de formação pedagógica e de aparato metodológico, que impedem, ou pelo menos dificultam a orientação para uma prática pedagógica mais consequente, onde se perce-

bam as relações estabelecidas com a prática social mais ampla, e se organize a parcela de contribuição que compete a uma educação comprometida com os menos favorecidos economicamente (SILVA FILHO, 1988, p. 22).

A formação e capacitação de docentes para o uso de TIC's na escola pode colaborar substancialmente com o desenvolvimento da prática pedagógica, caso se fixe o limite e o objetivo destas tecnologias no auxílio à aprendizagem na escola.

Rosalen e Góes (2001) vão de encontro a essa linha de pensamento quando afirmam que no Brasil o crescente uso das TIC's na educação, é orientado principalmente na compra de máquinas e softwares e serviços on-line educativos, servindo como suposta melhoria da qualidade do ensino.

Entretanto, estes mesmos investimentos não são utilizados para a capacitação dos professores, embasados na crença de que as TIC's e equipamentos modernos, por si só, garantem uma boa qualidade de ensino.

De acordo com Rosalen, em relação aos programas de formação e capacitação de professores aponta-se que:

Os cursos de treinamento preparam tecnicamente os professores, o que não

deixa de ser importante, mas não é o suficiente. O professor precisa se capacitar para entender por que e como integrar o computador em sua prática educativa, atendendo aos objetivos pedagógicos e às necessidades de seus alunos. Para isto é essencial o processo de reflexão da própria prática (2001, p. 147).

Por fim, ressalta-se ainda que as reuniões pedagógicas, horários coletivos e grupos de estudo, juntamente com os programas de formação docente para o uso das TIC's na educação, podem e devem favorecer o uso destas tecnologias.

A atividade no/com o computador ficará sem sentido sem a reflexão sobre o que se está fazendo, sem um afastamento para refletir e poder voltar com um novo patamar de compreensão da atividade/projeto que se está desenvolvendo. [...] Para que o aluno tenha espaço para criar é necessário antes dar espaço ao professor para criar sua prática pedagógica (RIPPER, 1996, pp. 74-82).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, promovemos, brevemente, a importância de investir na formação docente e auxiliar o pro-

fessor durante a utilização das TIC's dentro e fora da sala de aula, sugerindo o aperfeiçoamento de seu trabalho e prezando por sua experiência pessoal, profissional e acadêmica.

É importante ressaltar que não há como estabelecer uma cartilha que abranja todas as possibilidades na utilização das TIC's em sala de aula. Tal questão é complexa e pede uma abordagem clara e objetiva do docente, pautada sobre seu planejamento e expectativas de aprendizagem do aluno, amparada pelo poder público, gestão escolar, pais e demais agentes que atuam na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. **Novas tecnologias e formação de professores reflexivos**. In: Anais do IX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Águas de Lindóia, pp.1-6, 1998.
- _____. **O computador na escola: contextualizando a formação de professores. Praticar a teoria e refletir a prática**. 2000. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- ALTOÉ, A. **A gênese da informática na educação em um Curso de Pedagogia: a ação e mudança da prática pedagógica**. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- _____; PENATI, M. M. **O Construtivismo e o Construcionismo Fundamentando a Ação docente**. In: ALTOÉ, A; COSTA, M. L. F.; TERUYA, T. K. Educação e Novas Tecnologias. Maringá: Eduem, 2005, pp. 55-67.
- BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 2ª ed. São Paulo: Editora: Autores Associados, 1999. (pp. 53-77).
- BERBEL, A. C. **Guia de Informática na escola: como implantar e administrar novas tecnologias**. Alabama Editora, 1999.
- BRITO, G. da S.; SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (Org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MARCHI, M. T. G. **Informática na educação: uma experiência na formação inicial do professor**. 2001. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, Jandaia do Sul, 2001.
- PAIVA, V. L. M. de O. **O Uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. 2008. Disponível em: www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em 10 de Maio de 2020.
- PAPERT, S. **Logo: computadores e educação**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- RIPPER, A. V. O preparo do professor para as novas tecnologias. In: **Informática em Psicopedagogia** (Org.) OLIVEIRA, V. B de. São Paulo, Editora SENAC, 1996.
- ROSALEN, M. S; GÓES, M. C. R. **A informática na educação infantil: possibilidades e equívoco**. Piracicaba. Revista Comunicações, Vol. 1, nº 2, p. 21-33, 2001.
- SANTANA, C. **Redes sociais na internet: potencializando interações sociais**. Revista Hipertextus, Vol. 1, 2007.
- SILVA FILHO, J. J. **Informática e Educação: uma experiência de trabalho**

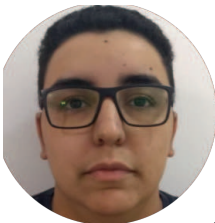
com professores. São Paulo: Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

VALENTE, J. A. **Visão analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor.** Revista Brasileira de Informática na Educação: Sociedade Brasileira de Computação, nº 1, Set. de 1997.

_____. **Computadores e conhecimento: repensando a educação.** Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1998.

_____. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** 1ª ed. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

_____. **Informática na educação: O Computador auxiliando o processo de mudança na escola.** Disponível em: <http://www.pautasocial.com.br/artigo.asp?idArtigo=1330> 2009. Acesso em 10 de Maio de 2020.



Graziela Araújo Guedes

Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/2012), Ourinhos-SP, Brasil e Professora da Rede Municipal e Estadual de Ensino de São Paulo.

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: CAMINHOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LEIDIMAR MARTINS DA ROCHA ALMEIDA

Resumo: Este artigo versa sobre a análise documental e bibliográfica acerca da relação família e escola. Aponta caminhos possíveis para o aprimoramento de práticas educativas de parcerias, possibilitando assim um trabalho efetivo e colaborativo. Apresentamos os pressupostos legais sobre o papel da família e da escola na educação das crianças, em seguida apresenta-se o planejamento escolar com ênfase no estabelecimento de diretrizes para a integração entre estes agentes. Encerramos propondo ações voltadas ao planejamento escolar na perspectiva da participação das famílias como fundamental.

Palavras Chave: Educação. Família. Escola. Planejamento. Parceria.

INTRODUÇÃO

Considera-se a educação de qualidade como um conjunto de elementos, entre eles, compromisso e participação das famílias junto à comunidade educativa. A construção de um espaço educativo considera os direitos das crianças, sendo este, pensado de maneira intencional e coletivamente. Este espaço também é constituído de forma processual onde diversos tipos de interações são planejadas e postas em prática.

Pensando na qualidade da Educação Infantil e a relação entre esta e o envolvimento das famílias, surge à necessidade de reflexão à luz dos pressupostos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os Indicadores de Qualidade e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ressaltam a necessidade de se estabelecer a parceria com as famílias.

Os Indicadores de Qualidade apontam a relevância dos valores

nos quais as pessoas acreditam, o respeito às tradições de determinadas culturas, e o engajamento da busca constante de conhecimentos científicos que colaborem com a construção de hipóteses de como as crianças aprendem, desta forma, a escola se apropria do que a família tem a oferecer e compartilha de suas experiências e crenças.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a BNCC, cuidar e educar são indissociáveis, assim, a escola deve atuar de forma a complementar a educação familiar conhecendo e trabalhando com as culturas plurais, pois a criança ao ingressar à Educação Infantil já viveu inúmeras experiências em seu ambiente familiar.

A relação família-escola é um grande desafio para as instituições escolares, tendo em vista que, na contemporaneidade, é observado um distanciamento nas relações, causado muitas vezes pela vida cotidiana que faz com que as famílias tenham que se dividir entre o trabalho e os afazeres domésticos, sendo estabelecida uma rotina com o acúmulo de tarefas e funções.

Tarefas anteriormente executadas com auxílio das famílias, como o acompanhamento das atividades, participação em reuniões e festividades escolares, vem diminuindo a cada dia. As escolas já refletem essa mudança da sociedade alterando datas de reuniões para os finais de semana, e remodelando

festividades e ações, como por exemplo, eventos voltados à família em detrimento de um dia especial destinado somente às mães.

É necessário resgatarmos a relação família-escola, auxiliando uns aos outros na educação das crianças e possibilitando uma construção coletiva voltada ao desenvolvimento de competências na formação integral do sujeito.

É um caminho a ser construído entre os pares, objetos de estudos, reflexões e discussões, estabelecimento de metas e ações no âmbito escolar, para promover essa aproximação com as famílias, possibilitando assim o engajamento das famílias nas decisões pertinentes a educação escolar de suas crianças.

Apresentaremos, brevemente, caminhos para ampliar as propostas de comunicação e interação com as famílias, destacando a escuta ativa como eixo central destas ações.

A FAMÍLIA E A ESCOLA - BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Em uma perspectiva sócio-histórica, o ser humano vive em um constante processo de socialização por meio das interações com o outro e com o espaço em que circula, estabelecendo assim, diferentes relações afetivas e sociais.

Desta forma, família é o eixo central nesta trajetória, segundo

Castro (2000, p. 205) a família é a célula mater da sociedade, pois desempenha papel importante no desenvolvimento biológico e social, como também se torna a instituição da qual se origina tantas outras.

Até o século XVII, a criança era vista como um adulto em miniatura, era exposta ao mundo adulto envolvendo-se em todas as situações, os artistas deste período retratavam as crianças em suas obras trajadas com vestimentas de adultos refletindo a característica da sociedade.

Muitas transformações ocorridas no século XVII foram decisivas para a construção do conceito de infância, destacam-se as reformas religiosas e protestantes que incentivaram o despertar para um novo olhar da criança e do processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à afetividade que foi demonstrada por meio da valorização da educação, pois a educação era voltada apenas para os afazeres domésticos, na observação e contato com os adultos nas tarefas cotidianas e que em seguida passou a ser realizada na escola.

Segundo Ariès (1978), surge uma preocupação com a formação moral da criança e a igreja se encarrega de direcionar a aprendizagem, visando corrigir os desvios da criança, pois se acreditava que ela era fruto de pecado e deveria ser guiada para o caminho do bem.

A partir do século XVIII, a criança passou a ser considerada em outro espaço na sociedade moderna, considerando-a assim como um ser que necessitava de cuidados específicos relacionados à infância. Deste ponto em diante, a família passou a exercer um papel mais voltado à afetividade na vida da criança, havendo também uma preocupação da educação, neste período ainda não existiam as escolas e as crianças eram ensinadas por meio das famílias, assim a família se torna a primeira instituição responsável pela formação do indivíduo (Ariès, 1981).

Porém, essas práticas de ensino eram voltadas para o trabalho cotidiano, não havia assim um sistema de ensino formal, as crianças eram aprendizes e aprendiam pela prática e pela repetição dos serviços domésticos.

O conhecimento, a partir de então, passou a ser fundamental para o sujeito estabelecer-se dentro das relações sociais. A escola em seu surgimento era um bem que poucos tinham acesso, sendo direcionada às elites, fazendo com que a maioria da população não tivesse acesso ao ensino realizado no âmbito escolar.

No final do século XVIII com a Revolução Francesa, a educação foi definida como direito de todos na maioria dos países, porém o Brasil teve esse direito com o advento da Constituição Federal (CF) de 1988, em que estabeleceu o dever da fa-

mília e do Estado, tornando-se um direito subjetivo do cidadão.

PRESSUPOSTOS LEGAIS

A Constituição Federal (1988), já previa que as duas instituições - família e escola -, deveriam caminhar em parceria de forma cooperativa e colaborativa, na contemporaneidade ainda buscamos caminhos para estabelecer esta relação. O Artigo 205 da CF reza que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2003, p. 122).

Todavia, apesar da família ser parte fundamental no desenvolvimento do sujeito, a sociedade e o Estado também são partes cruciais neste processo, pois interferem de diversas formas, direta ou indiretamente, estabelecendo a construção dos valores e das condutas morais e culturais da formação humana.

Nesta mesma linha, o Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) roga:

É dever da família, da comunidade, da sociedade

em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

No bojo das legislações vigentes, há o regime de colaboração entre Estado - aqui representado pela escola - e as famílias, garantindo e cooperando com educação formal e informal, formando o sujeito para o exercício da cidadania e para o trabalho de forma articulada com as famílias, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo.

A BNCC destaca que o início da Educação Infantil refere-se, em sua maioria, na primeira separação das crianças do ambiente familiar, assim essa característica torna-se relevante na perspectiva que este nível da Educação Básica deve ser caracterizada por uma relação de apoio mútuo entre famílias e escolas.

A RELEVÂNCIA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

Planejar as ações com as crianças é fundamental para garantir que as intenções da proposta sejam revertidas em desenvolvimento e aprendizagem, desta forma, funda-

menta-se em projetar as ações futuras em que o professor atue na tomada de decisões considerando os aspectos referentes ao seu público alvo, faixa etária, organização do espaço, interações, materiais necessários, e o tempo previsto, de forma que esse planejamento possibilite o máximo de experiências significativas de aprendizagem individual e coletiva.

Planejar significa ser flexível e sensível às experiências vividas pelas crianças no contexto escolar e familiar, criando assim momentos de aprendizagem em que possam criar e recriar significados por meio de suas experiências e interações com o espaço e com o outro.

Entretanto, o que percebemos na prática docente, é a construção do planejamento com foco na organização e reorganização de métodos e conteúdos a fim de concretizar os objetivos nas diferentes séries e anos da escolarização, ficando a participação com as famílias em segundo plano e em raros momentos são pauta do planejamento escolar.

Sugerimos alguns aspectos a serem considerados no planejamento de ações com as famílias:

Momentos pontuais de formação de vínculos com os pais e responsáveis: momentos previstos no planejamento da unidade em que as famílias tenham oportunidade de vivenciar a rotina escolar, por meio de visitas, participação em reuniões de planejamento, conhecimento da pro-

posta pedagógica, rotina e integração com a comunidade educativa;

Relacionamento saudável, equilibrado, pontual e maduro: estabelecer uma relação de cooperação e parceria, envolvendo assim uma conduta respeitosa entre as partes aprimorando o atendimento às crianças. Dentro desta proposta, as ações de escuta dos pais e responsáveis, fortalecendo a escola como um espaço democrático e solidário;

Desenvolvimento de competências socioemocionais: abranger as ações de desenvolvimento das competências gerais propostas na BNCC junto às famílias, que muitas vezes necessitam de auxílio nos âmbitos sociais e quiçá, emocionais;

Planejamento e organização da reunião de pais: planejar a reunião de pais, como oportunidade de aproximar-se da família e assim conhecer a demanda, conhecer os saberes e a cultura da comunidade e utilizá-los na prática educativa;

Participação ativa das famílias junto à escola: ofertar um ambiente em que os pais tenham acesso e participação nas ações da escola, como por exemplo, em oficinas, projetos e demais atividades de rotina, alimentação, eventos e passeios;

A verificação dos Indicadores de Qualidade: acompanhar os indicadores expressos nos pressupostos legais e estabelecer metas a serem cumpridas pela instituição e famílias;

O planejamento institucional: oportunizar a multiplicidade no planejamento por meio da cooperação e da troca com as famílias bem como a publicidade deste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o século XVII a sociedade não tinha um olhar para a atenção a criança. Devido às precárias condições sanitárias, a mortalidade infantil tinha altos índices, assim, a criança era vista como um ser que não deveria ser considerado, muitas não conseguiam nem ao menos ultrapassar a primeira infância.

Na Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura, podendo realizar tarefas e sendo inserida precocemente no mundo adulto sem preocupações adicionais com sua formação, segurança ou desenvolvimento.

Após a Revolução Industrial, a Educação Infantil passou a ser vista como assistencialista, em que os espaços eram destinados apenas aos cuidados das crianças pequenas. Atualmente verifica-se que o cuidar e o educar são indissociáveis, e que há uma intensa busca para modificar essa concepção para uma educação que privilegie o desenvolvimento das habilidades e competências ainda na Primeira Infância.

Desta forma, deve-se assumir as especificidades da Educação Infantil, e rever as concepções sobre a infância, as relações inerentes a este contexto e das responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante às crianças pequenas.

Na atualidade, a escola é uma instituição importante, constituída

pela relação entre pais e educadores, cabendo a ela a organizar-se frente às demandas e estabelecer uma relação harmoniosa e produtiva entre as partes, possibilitando que os agentes atuem em regime colaborativo com foco no educando e em suas aprendizagens.

A educação, historicamente, ocupa um espaço fundamental na sociedade e tanto a escola como as famílias desempenham papéis importantes neste processo de aquisição de conhecimento, porém existem inúmeros desafios relacionados às responsabilidades de cada instituição, tanto escola como família.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio. Desta forma, a criança constrói o conhecimento por meio das diferentes linguagens na análise das hipóteses e ideias que criam para desvendar aquilo que causa curiosidade.

As crianças elaboram o conhecimento determinado pelo trabalho de criação, significação e ressignificação, sendo um grande desafio para a Educação Infantil conhecer, compreender e reconhecer o jeito específico das crianças estarem e atuarem no mundo.

O RCNEI (1998, p.22) aponta ainda que sejam realizados grandes

esforços das áreas da psicologia, medicina e antropologia para desvelar o universo infantil, pois algumas características comuns das crianças permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

Já é sabido que a criança ao adentrar a escola, não chega vazia, já aprendeu muito em suas interações com a família, devendo estes conhecimentos prévios serem respeitados e considerados.

Dessen e Polonia (2007, p. 29) ressaltam que a família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experimentar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo.

Dessa forma, a família se torna um importante instrumento na formação afetiva do indivíduo, como também potencializadora do trabalho que a escola realiza no desenvolvimento da criança, participando ativamente do processo educativo do aluno (Souza; José Filho, 2008).

Planejar é fundamental na vida do professor, e por meio desta pesquisa documental foi possível verificar a necessidade de aprimoramento dos canais de comunicação e interação com as famílias no ambiente educativo, com a promoção de ações de envolvimento dos responsáveis na construção da identidade do espaço escolar.

Realizar o planejamento das ações com as famílias deve ser um apoio à prática e não uma obrigação. É preciso organizar ações a serem alcançadas durante o ano letivo, apontando objetivos e vivenciá-los, sendo mais uma oportunidade de aproximação das famílias com a escola.

A escola e a família devem desenvolver uma parceria a fim de que a escola consiga realizar a prática pedagógica contribuindo para a formação crítica e reflexiva, considerando a participação efetiva das famílias neste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 02.ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 05/10/1988, Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13/07/1990. 11ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo.

CASTRO, C. A. P. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 2000.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família escola.** Psicol. Esc. Educ. 2005, vol.9, n.2

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mário. **A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional.** Revista Iberoamericana de Educación. n. 44/47, pp. 1-8, 10 jan. 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e político pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2002.



Leidimar Martins da Rocha Almeida

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (UNG), Guarulhos-SP, Brasil. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA

LUCIANA LEMES BARBOSA

Resumo: Com a inclusão da Educação Infantil na educação básica, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN), muitas mudanças na concepção de educação para a infância se modificaram. Assim como a mudança na formação dos profissionais que atuam nessa modalidade. Se antes estas profissionais eram pajens, substituindo os cuidados maternos, na atualidade, suas funções mudaram para proporcionar uma formação integral para criança desde a primeira infância. Para investigar as mudanças ocorridas e como a prática docente precisa se adequar a este novo cenário, este artigo apresenta como o trabalho docente está contemplando práticas voltadas para essa integralidade e ações de formação continuada para os educadores que viabilizem a melhoria na qualidade da educação da primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Integral. Formação Contínua.

INTRODUÇÃO

A educação da primeira infância, especialmente aquela oferecida em creches às crianças de 0 a 3 anos vem passando por muitas mudanças no Brasil. Até a década de 90, estas instituições tinham caráter predominantemente assistencialista, contando com profissionais que não tinham formação específica para atuar de acordo com a formação integral da criança. Isto significa

que, à priori, tais profissionais atuavam no sentido de cuidar, de maneira que a formação social e cognitiva da criança (ou intelectual) não era contemplada. Estes profissionais eram, em sua maioria, mulheres, com formação em nível fundamental sendo consideradas, portanto, leigas. Eram as pajens, que realizavam um trabalho que “substituíam” os cuidados maternos.

A partir da década de 90, este panorama passou por mudanças, uma vez que a educação desta faixa etária passou a ser considerada como etapa da Educação Básica, prevista na LDBEN nº 9.394/96, exigindo uma formação específica para estes profissionais. De acordo com o artigo 62 da referida lei:

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

É fundamental considerar, porém, que o professor é um profissional que precisa estar em constante reflexão com seu grupo, de maneira que as ações pedagógicas sejam efetivamente articuladas. Para que isso ocorra, a formação inicial parece não ser suficiente visto que, ao longo de sua trajetória, os educadores da primeira infância terão desafios diferentes, se observarmos que eles receberão grupos diferentes a cada ano.

Diante do exposto, fica evidente a importância da formação continuada, sobretudo, pelo fato de

que tais instituições de ensino passaram por mudanças significativas em quase duas décadas.

O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: ASPECTOS QUE ENVOLVEM EDUCADORES E SUAS PRÁTICAS

É de fundamental importância explicitar que a exigência de formação inicial mínima para os educadores de primeira infância é um aspecto extremamente relevante, e pode sim, ter contribuído para a melhoria na qualidade da educação nas creches. Entretanto, o fazer do professor é dinâmico, mutante, a cada momento os desafios renovam-se, fazendo com que os espaços coletivos de formação devam ter cada vez mais espaço.

Neste sentido, a formação docente continuada adquire um espaço fundamental para a garantia da qualidade na Educação Infantil. Até a transição das creches para a Educação Básica, as profissionais contavam com alguns cursos oferecidos pela rede de ensino, porém, voltados para o desenvolvimento infantil do ponto de vista dos cuidados.

As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) da rede municipal da cidade de São Paulo contam com horários coletivos de planejamento semanal das atividades a serem desenvolvidas. No caso dos Centros de Educação Infantil (CEI's) da mesma rede de ensino, houve algumas mudanças neste

sentido, como a presença de profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica (que até então não havia) e pela condução da prática docente e da formação continuada. Isso é fundamental, pois as educadoras precisavam de princípios norteadores que lhes permitisse mudar práticas utilizadas por muito tempo. De acordo com Kramer:

Uma proposta de Educação Infantil em que as crianças desenvolvam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas implica pensar a formação permanente dos profissionais que nela atuam. Como os professores/educadores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus? Como podem os professores/educadores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar? Qual o requisito para tornar uma proposta um fato presente? Além das condições materiais concretas que assegurem processos de mudança, é preciso que os profissionais de

Educação Infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da Educação Infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. É para que possam, mais do que "implantar" currículos ou "aplicar" propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação (KRAMER apud MEC/SEF/COEDI, 1996, p. 19).

Concorda-se com a autora em relação ao fato de que não basta apresentar uma proposta pedagógica que as educadoras precisem “engolir” e aplicar sem que, efetivamente, compreendam e acreditem no que estão fazendo. Por este motivo, é que elas, também, precisam vivenciar a construção de sua própria identidade profissional, através da reflexão sobre o coletivo e sobre suas próprias ações.

Outro ponto a ser destacado é que, em face de natureza das transformações ocorridas nestas instituições de ensino, as educadoras precisaram se adequar a uma nova realidade.

Isso pode ter gerado um sentimento de insegurança a estas profissionais, bem como a necessidade de novos olhares sobre sua prática. É natural do ser humano temer e até mesmo repelir o que ele não conhece ou não tem familiaridade. Com as educadoras, isso pode ter ocorrido, até mesmo pelo fato de que estavam acostumadas a uma rotina mecânica, e tiveram que incorporar novas práticas, que lhe exigiram esforços tanto do ponto de vista intelectual quanto acadêmico e/ou profissional.

O PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O panorama da Educação Infantil, sobretudo das crianças de 0 a 3 anos, sofreu mudanças significativas a partir da década de 90, rompendo com as marcas do crescimento capitalista, que levou as mulheres ao mercado de trabalho, deixando a cargo destas instituições os cuidados maternos na ausência da família.

Se adotarmos uma concepção abstrata da infância, está analisando a criança como “natureza infantil”, distanciando de suas condições objetivas de vida e como se estas fossem desvinculadas das relações de produção existente na realidade. Entender a criança em relação ao contexto social e não como natureza infantil, constitui o princípio central desta definição.

Quanto ao contexto social que determina o surgimento deste tipo de sentimento e dois aspectos precisam ser enfatizados, de acordo com o historiador Philippe Ariès (1978, p. 41):

Era muito alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. É importante acentuar que essa mortalidade continua hoje a ser regra geral para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente. [...] O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é paparicada pelos adultos e outra surge junto com a primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da educação feita pelo adulto.

Este duplo sentimento é a nova função efetiva que a instituição familiar assume e começa na burguesia até chegarmos ao povo. É bom esclarecer que não é a família que é nova, mas o sentimento de família que surge no momento, inse-

parável do sentimento de infância. O reduto familiar, torna-se então cada vez mais privado e esta instituição vai assumindo funções antes destinadas para a comunidade.

O direito à educação na primeira infância é laico e deve ser garantido independentemente da condição da mãe trabalhadora. Além disso, a creche não deve ser vista como um local que vise à compensação do desenvolvimento das crianças das classes pobres, como era vista no início do século XX.

Felizmente, muitas conquistas foram realizadas, tanto na melhoria da formação de docentes, como no aumento da oferta de Educação Infantil, seja pelos próprios sistemas municipais de ensino, seja pela articulação com entidades da sociedade civil que passaram a manter convênios e, assim, atender a mais crianças.

No caso do município de São Paulo, por exemplo, a rede conveniada de Centros de Educação Infantil vem crescendo bastante, oferecendo vagas a um maior número de crianças. Entretanto, o que precisa ficar claro é que o simples aumento deste atendimento não significa, a priori, impactos na qualidade da educação.

É preciso considerar, sim, que com a exigência da formação mínima para a atuação nos CEI's significou uma nova identidade destas profissionais, que passaram a ser educadoras. Ainda não é possível

equipará-las às profissionais atuantes nas EMEI's, que ainda contam com melhores condições de trabalho, como carga horária reduzida com alunos e mais espaço para a formação docente continuada.

No âmbito dos CEI's, é possível verificar que ainda está sendo construída uma identidade para estas unidades escolares, uma vez que ainda são escassos os momentos coletivos de planejamento do trabalho realizado assim como de formação docente continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é considerada como a responsável fundamental pelo início da promoção de padrões específicos de interação social, como interações afiliativas, pró-sociais e de caráter cooperativo envolvendo crianças, professores, membros da família e adultos em geral.

Dessa forma, o professor de Educação Infantil está intrinsecamente envolvido no seu desenvolvimento e socialização, podendo canalizar determinadas formas de interação.

A rotina de uma instituição de ensino é mutante, pois passa por situações diferentes a todo o momento. As crianças avançam de acordo com os estímulos dos educadores, e de acordo com a convivência com seus pares.

Não se trata de uma educação que privilegia o espontaneísmo, mas a composição de uma ação planejada e discutida amplamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **"Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende": significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, out 2006. Disponível em: anped.org.br. Acesso em 15 de abril 2020.

ARIES, Phillipe. **História social da criança e da infância, Rio de Janeiro:** editora Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BONDIOLI, Anna et all. **O tempo no cotidiano infantil.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei 9.394. Brasília, DF, 1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação Infantil pós LDB: Rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 1999.

KRAMER, Sonia. **Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas.** In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF. 1994.

OLIVEIRA, Z. M. R., MELLO, A. M., Vitória, T., & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Creches: crianças, faz de conta & Cia.** Petrópolis: Vozes, 1999.

PACHECO, Ana Lúcia P. de B. e DUPRET, Leila. **Creche: desenvolvimento ou sobrevivência.** Revista Psicologia. USP, São Paulo, 2004.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMElS da cidade de São Paulo.** São Paulo: SME/ DOT, 2006.



Luciana Lemes Barbosa

Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, Brasil; Pós-graduada em Gestão Educacional pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP), São Paulo-SP, Brasil; Pós-graduada em Formação e Profissão Docente em pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (FACITEP), São Paulo-SP, Brasil. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

GÊNERO POESIA E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES

MARIA HELENA SOTTO MAIOR

Resumo: Esse artigo apresenta fundamentos para entender o gênero poesia e seus elementos em sala de aula. Na tentativa de acompanhar o ritmo do novo milênio, a educação passa por um momento de mudanças. O educando, todos os dias, tem acesso a novas informações, e a escola deve estar atenta a estes novos acontecimentos com a finalidade de contextualizar com a realidade, viabilizando uma experiência mais próxima e significativa com o seu dia-a-dia.

Palavras-Chave: Aprendizagens Significativas. Transformações. Novas Informações.

INTRODUÇÃO

As estratégias para estimular os alunos durante as aulas de Língua Portuguesa devem ser muito dinâmicas, com propostas de trabalhos em que os momentos de aprendizagem podem ser divertidos, educativos e prazerosos. Nesse contexto, a poesia pode ser uma ótima aliada, pois se trata de um gênero textual abrangente e enriquecedor que permite fazer elos, tornando a aprendizagem uma experiência significativa.

De acordo com Paes (apud GERBARA, 2002, p. 14), a poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que fala todos os dias sem se dar conta. Nesse aspecto, o elemento do estranhamento do olhar e da percepção parece ser fundamental. Por seu caráter experimental e lúdico, a poesia permite que a criança estabeleça uma relação dinâmica, criativa e altamente educativa com a linguagem.

É quase sempre no faz de conta que ela se percebe e percebe o

outro. A linguagem é a ponte, o trampolim que desencadeia as emoções, propicia a aproximação com o outro e está sempre presente nas brincadeiras. A linguagem não é apenas o veículo de expressão do mundo interior, mas também o espaço de interação social e de aprendizagem da realidade.

Neste âmbito, Coelho (2000, p. 222) afirma:

O jogo poético, além de estimular o “olhar de descoberta” nas crianças, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem-número de sensações: visuais (imagens plásticas, coloridas, acromáticas, etc.); auditivas (sonoridade, música, ruídos...); gustativas (paladar); olfativas (perfumes, cheiros); tácteis (maciez, aspereza, relevo e textura...); de pressão (sensações de peso ou de leveza); termais (temperatura, calor ou frio); comportamento (dinâmicas estéticas...).

A poesia está sempre presente em nossas vidas, nas canções com que as mães nos embalaram, nas falas, nas cantigas de roda, nas parlendas, nos trava-línguas, nas páginas perdidas de um diário de adolescência, nas frases de amor, nas músicas que ouvimos.

Para muitos de nós, essa poesia tão inerente à infância vai-se perdendo com o passar dos anos e muitos culpabiliza a escola por essa perda. Acreditamos, porém, que a escola pode e deve ser um lugar onde a aproximação com a poesia aconteça concretamente, permitindo-nos “saborear” autores e estilos e reavivar continuamente a capacidades de olhar e ver o que é a essência do poético.

Assim, a aproximação com a linguagem poética, no sentido de familiarizar os alunos com a poesia, para que tenham prazer em ler e ouvir poemas e, sobretudo, para que se sintam motivados a expor suas emoções através dos recursos tão expressivos da linguagem poética é de suma importância.

Quando a criança brinca, ela imita sons conhecidos, ela toca, faz gestos, canta e mexe com todas as partes de seu corpo. Com a poesia não é tão diferente. Em cada palavra há uma textura, há um sabor, uma descoberta, um olhar diferente, o que permite conforto e familiaridade com aquilo que ela já conhece e o que é novo passa a ser interessante.

O professor como mediador sensível, capaz de intensificar o contato dos alunos com a poesia, orientando-os no sentido de ler e ouvir cada poema, saboreando o ritmo, os sons, as imagens gráficas buscando novas descobertas.

A LINGUAGEM POÉTICA: UM CONVITE À POESIA E A FAMILIARIDADE COM DIFERENTES GÊNEROS

Por meio de uma linguagem simples e espontânea, a criança constrói uma forma de comunicação verdadeiramente poética. Essa linguagem, nem sempre valorizada no convívio escolar, é desperdiçada em favor de atividades repetitivas e sem retorno para o desenvolvimento infantil.

As palavras, quando ditas pela criança, representam uma relação afetiva e determinante com as pessoas com quem ela vive e troca experiências, e a indiferença em relação a essa descoberta implica em podar a construção do conhecimento e quebrar a fantasia que ela naturalmente alimenta dentro de si.

Seria imprescindível e de grande utilidade se a escola tomasse conhecimento do papel da poesia e os educadores a percebessem como um gênero que oferece inúmeras possibilidades de trabalho. Possivelmente, toda criança, adolescente ou jovem, se tornaria um adulto mais sensível, solidário e comprometido, pois na linguagem poética está a essência do próprio ser.

Primeiramente, é necessário conhecer a origem da poesia infantil, como ela agiu e age na criança hoje e em que irá beneficiar tanto o educador quanto o educando, pois a sensibilização e o interesse que se pretende despertar na criança de-

pendem em primeira mão da sensibilização e do estímulo do educador.

A poesia infantil, de acordo com Coelho (2006, p. 224), nasceu em fins do século XIX e expandiu-se nos primeiros anos do século XX. O objetivo maior em sala de aula era o comprometimento da poesia juntamente à tarefa escolar. O que se pretendia com essa atividade era formar cidadãos com bons sentimentos.

A poesia, então, foi adquirindo outra conotação, e em datas festivas era bastante utilizada até chegar à obrigatoriedade de memorizá-las para recitação em sala de aula. A forma como a poesia era conduzida foi vista pelos estudantes como atividade imposta, repetitiva e cansativa, o que desenvolveu em muitos um sentimento de aversão (COELHO, 2006).

O que talvez tenha sido um pouco compensador, conforme Coelho (2006, p. 225), era a cantiga de roda e a cantiga popular ou folclórica, as crianças sabiam de cor, mas como a música mexe e envolve a criança, despercebidamente, não se davam conta de que poesia estava implícita nas cantigas.

A poesia não seria nada se fosse só som, só visual e imagens poéticas. Ela tem de dizer algo ao leitor, contar uma história, descrever alguém ou alguma coisa, passar ideias - aqui entra a força da

ação dinâmica, do humor, das sacadas inteligentes, da novidade do que se vai dizer (PAES, 2003, p. 85).

A poesia conversa com o leitor e o convida sempre para novas descobertas. Ao dizer algo ao leitor, estará abrindo sucessivas formas de comunicação com o mundo, seja para fazer rir ou chorar, seja para pensar e conscientizar ou somente para apreciar. O interessante de se trabalhar com a poesia é justamente porque ela pode contemplar outros gêneros sem perder sua essência e característica.

Nela podemos encontrar a narrativa, um classificado de jornal, uma notícia, uma descrição e até citações de outros textos. A impressão que se tem é que a poesia é muito familiar, no sentido de que ela nos remete sempre a algo que vimos, ouvimos, falamos ou sentimos.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ter a capacidade de ler é poderoso. As crianças que sabem ler têm acesso a áreas do mundo que talvez nunca tenham experimentado antes. Às vezes, um conceito que pode ser difícil de entender pode ser claramente entendido após a leitura de um exemplo em um livro. À medida que diferentes eventos acontecem em nossas vidas, somos capazes de ler e comparar como os outros lidaram e fizeram as pazes

com o que estamos lidando. Os professores têm a capacidade de ajudar todos os alunos a aproveitar esse presente único. Quanto mais cedo uma criança é capaz de adotar a leitura, maior a probabilidade de continuar a expandir seus níveis de aprendizado.

Gadotti (2003, p. 21) afirma que:

O papel da educação não pode ser confundido apenas com sua ligação fundamental e intrínseca com o conhecimento e, muito menos, com a pura transmissão de informações. A Educação no mundo globalizado tem função menos lecionadora e mais organizadora do conhecimento.

As crianças devem ser encorajadas a aprender a ler, porque a capacidade de ler lhes permite entender e aprender informações sem depender dos outros. Se os alunos receberem uma tarefa e cartões de direção forem colocados em cada mesa, eles poderão concluir a tarefa individualmente em seu próprio ritmo e permitir que seu entendimento seja aberto sem a necessidade de um professor ou outro aluno para ajudá-los.

A leitura ajuda as crianças a se tornarem academicamente independentes. Os alunos podem ler uma história simples sobre um garoto que decidiu ser ótimo. Ele sem-

pre se esforçava para dar o melhor de si e mesmo quando não entendia algo certo da primeira vez; ele continuaria trabalhando até conseguir. Depois de ler essa história, uma semente de determinação pode ser plantada nos alunos. Toda vez que entram na sala de aula, eles podem refletir sobre essa história e sempre envidar seus melhores esforços. O professor pode reservar um tempo para ler a história e pedir aos alunos que discutam o que pensam, mas alguns podem não ter a oportunidade de refletir e entender por si próprios. Eles podem simplesmente copiar o que os outros estão dizendo e não ter verdadeiramente um momento de revelação para si mesmo.

A aprendizagem da leitura constitui uma tarefa permanente que se enriquece com novas habilidades na medida em que se manejam adequadamente estes textos cada vez mais complexos. Por isso, a aprendizagem da leitura não se restringe ao primeiro ano de vida escolar. Atualmente, sabe-se que aprender a ler é um processo que se desenvolve ao longo de toda a escolaridade e de toda a vida (ZILBERMAN, 1988, p. 13).

Para alcançar o sucesso é preciso ter boas habilidades de leitura e compreensão. Sem essas habilidades, as crianças terão dificuldade em crescer academicamente, pois a

leitura é à base de todas as disciplinas acadêmicas, como História, Matemática e Ciências, e também influencia a capacidade da criança de escrever.

O trabalho de leitura, na escola, tem por objetivo levar o aluno à análise e à compreensão das ideias dos autores e buscar no texto os elementos básicos e os efeitos de sentido. É importante que o leitor se envolva, se emocione e adquira uma visão dos vários materiais portadores de mensagem presentes na comunidade em que se vive (ZILBERMAN, 1988, p. 18).

A fluência da leitura é muito importante para que o aluno compreenda nas entrelinhas o que o texto quer dizer, pois muitos leitores decodificam as palavras sem o devido significado do texto.

A falta de habilidades de compreensão de leitura afeta definitivamente o sucesso de uma criança na escola, pois o progresso acadêmico depende da compreensão, análise e aplicação das informações coletadas através da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há vários anos, as escolas decidiram se concentrar na construção de habilidades de alfabetização em todo o currículo. As instruções de lei-

tura foram baseadas no conceito de leitura como aplicação de um conjunto de habilidades isoladas, como identificar palavras, encontrar ideias principais, identificar relações de causa e efeito, comparar, contrastar e sequenciar. A compreensão foi vista como o domínio dessas habilidades.

As crianças aprendem a usar símbolos, combinando sua linguagem oral, figuras, gravuras e brincadeiras em um meio misto coerente e criando e comunicando significados de várias maneiras. A partir de suas experiências e interações iniciais com adultos, as crianças começam a ler palavras, processando relações letra-som e adquirindo conhecimento substancial do sistema alfabético. À medida que continuam aprendendo, as crianças consolidam cada vez mais essas informações em padrões que permitem automação e fluência na leitura e na escrita. Consequentemente, a aquisição de leitura e escrita é conceituada melhor como um contínuo de desenvolvimento do que como um fenômeno do tipo tudo ou nada.

Mas a capacidade de ler e escrever não se desenvolve naturalmente, sem planejamento e instrução cuidadosos. As crianças precisam de interações regulares e ativas com a impressão. As habilidades específicas necessárias para ler e escrever são provenientes de experiências imediatas com a linguagem oral e escrita. As experiências nesses primeiros anos começam a definir as suposições e expectativas

sobre alfabetização e dar às crianças a motivação para trabalhar para aprender a ler e escrever. Com essas experiências, as crianças aprendem que a leitura e a escrita são ferramentas valiosas que as ajudarão a fazer muitas coisas na vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 1986.

_____. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 35. Ed. São Paulo, 1987

FERREIRO, Emília. **O processo de ensino e o desenvolvimento integral do educando**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Educar é Impregnar de Sentido a Vida**. Revista Professor. Ano 1, nº 2, 2003.

HAROLD, Bloom. **Como e Por que Ler, São Paulo**: Objetiva, 2001.

LERNER, Delia. **Ler E Escrever Na Escola: O Real, O Possível e O Necessário**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade;
LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PAES, José Paulo. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global Editora, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias De Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. (Org.) **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo, Editora Ática, 1998.

_____. **A literatura Infantil na Escola**. 8. ed. São Paulo: Global, 2005.



Maria Helena Sotto Maior

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação Costa Braga (FCB), São Paulo-SP, Brasil; Graduada em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI) São Paulo-SP, Brasil; Pós-graduada em Metodologia e Práticas Educativas pela Faculdades Campos Elíseos (FCE) São Paulo-SP, Brasil. Atua como Professora de Língua Portuguesa na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e como Pedagoga na Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo.

RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO

O TRABALHAR HOJE EM SALA DE AULA



ORGANIZADORAS:

VENERANDA ROCHA DE CARVALHO
VILMA MARIA DA SILVA

AUTORES:

ALESSANDRA DA SILVA DELLA PERUTA | ANA CLÁUDIA RODRIGUES NASCIMENTO | ANDRÉIA VITÓRIO DA SILVA
ANNA CAROLINY LIMA KECEK RUIZ | CRISTIANE NOGUEIRA PEREIRA | EDNEIA MACHADO DE ALCANTARA
FERNANDA DE LIMA MARQUES | ISAC DOS SANTOS PEREIRA | LETÍCIA SILVA DE MENDONÇA MENDES
MARIA PEREIRA GALVÃO DE SOUZA | MARIA VANUZIA DE LIMA SANTOS
MARINALVA RODRIGUES CALDAS MACEDO



O DESENHO INFANTIL COMO FONTE DE INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS

MARINÊS RODRIGUES PINHEIRO DA SILVA

Resumo: Este artigo aborda a importância do desenho infantil e as informações que eles podem transmitir aos professores auxiliando no trabalho pedagógico, facilitando o desenvolvimento e como expressão de sentimentos. O ato de esboçar é uma necessidade para a criança, assim como se alimentar e adormecer. Caso este processo seja interrompido, poderá ocorrer lacunas na construção de sua personalidade, afetando a expressão oral e escrita, introversão, retraimento, dificuldades psicomotoras, etc. Por este motivo, destacamos a importância do tema aos educadores, principalmente os que atuam na Educação Infantil, para que se apropriem das etapas iniciais, construindo uma metodologia ativa que auxilie o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil. Práticas Pedagógicas. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Existem muitos estudos sobre os desenhos infantis e seu papel no desenvolvimento das crianças, principalmente como estes desenhos podem servir de base para identificação de diversas oportunidades para os educadores, desta forma, este artigo abordará brevemente as fases do desenho infantil e sua importância no desenvolvimento de

habilidades futuras para as crianças. É de extrema importância que professores e familiares conheçam as fases do desenho infantil, pois desta maneira saberão fazer intervenções, deixando que a criança se expresse primeiros pelos rabiscos e riscos e depois pelos desenhos, sendo estes, seus primeiros esboços, e eles podem trazer informações ricas e preciosas sobre essa criança.

Por meio da revisão da literatura, identificaremos as fases do desenho infantil e como podem auxiliar os professores no desenvolvimento de seus alunos, possibilitando a compreensão e caminho para as melhores práticas e métodos a serem utilizados pelos docentes. Segundo Gil (1993):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exibido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisa desenvolvida exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (p. 65).

Foram feitos alguns estudos específicos, na literatura, e em artigos, revistas e matérias da internet, procurando por desenhos infantis, fases dos desenhos e similares. O objetivo é demonstrar o real valor deles e como podem auxiliar no processo pedagógico nas salas de aula, tanto para as famílias, quanto para os educadores, trataremos seus reflexos nos registros de sua movimentação, comunicação e sua estruturação com a linguagem.

O desenho infantil pode ser visto como uma terapia, pois faz com que a criança tenha a oportunidade de ser estimulada na comunicação e no seu desenvolvimento, e é através desses estímulos que es-

sa criança obtém sucesso para se desenvolver, se socializar, se comunicar, com isso ela aumenta sua criatividade e se sente mais segura.

Além disso, pode-se através do desenho perceber aspectos neurológicos, de socialização, psicológicos e motores. Diante destas informações, o docente poderá analisar e conduzir adequadamente uma intervenção, sugerindo o acompanhamento de um profissional especializado, a fim de ajudar a criança, oportunizando seu desenvolvimento integral como cidadão.

A criança recebe o desenho e o relaciona a seus pensamentos e ações. O desenho é aqui compreendido como uma adaptação de um sistema de representação, e tem um tratado com a simbolização do que é lúdico com o que é real. O simbólico é o modo que o representa, diante disso, pode-se dizer que as artes são o sentido da vida.

O primeiro contato da criança com o mundo é feito pelas suas garatujas, nome esse, dado a traços sem nexos, que faz com o que a criança interprete o mundo à sua volta, onde expressam suas emoções, ensaiando a sua escrita, exercitando a sua mudança, desenvolvendo a sua capacidade de controlar os dois lados do corpo, sua comunicação, praticando também o seu dialeto.

As concepções relativas à infância mudaram, existem leis e descobertas, que levam a se aprofundar

no seu universo e estudar seu desenvolvimento e desta forma contribuir em sua formação pessoal e na formação de uma sociedade melhor.

Abordaremos o conceito sobre o desenho infantil, seguido de suas fases e após, a importância destes desenhos para os professores e seus estudos, os caminhos e olhares dos professores sobre estes desenhos.

O DESENHO INFANTIL

Piaget (1973) conceitua o desenho, suas fases e importância:

O desenho, manifestação semiótica que surge no período simbólico, evolui em conjunto com o desenvolvimento da cognição. Compartilha mais intimamente, por um lado, as fases da evolução da percepção e da imagem mental, subordinando-se às leis da conceituação e da percepção. Por outro lado, compartilha a plasticidade do brincar, constituindo-se em meio de expressão particular, isto é, [...] um sistema de significantes construído por ela e dóceis às suas vontades (p. 52).

Corroborando sobre o desenho infantil, onde destacam suas fases e o sentimento que as crianças apresentam, através da sua expressão no desenho. Outras qualidades do

desenho são relacionadas por Vygotsky (1998), sendo uma a relação ao domínio do ato motor, sendo o desenho o registro de gesto e o precursor da escrita. O desenho é a percepção infantil do mundo, e em como este indivíduo enxerga a realidade que o cerca, passando por transformações à medida que a criança cresce e se desenvolve.

O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os desejos persistem independentemente de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se refere a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos representam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, nação e com a cultura (BRASIL, 1988b, p. 91).

Saber identificar e analisar esses desenhos pode representar uma oportunidade ao docente, para que auxilie a criança em suas dificuldades e medos, são os primeiros modos de comunicação, são inerentes às crianças o rabiscar e para elas tem um significado. Moreira (1993), define o desenho infantil como:

[...] o traço que a criança faz no papel ou qualquer superfície, e também a

maneira como a criança concebe seu espaço de jogo com materiais de que dispõe, ou seja, a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha, tornando-se uma possibilidade de conhecer a criança através de uma outra linguagem: o desenho de seu espaço lúdico (p. 16).

As letras nem sempre existiram, temos conhecimento de nosso passado muitas vezes por desenhos deixados por nossos ancestrais, graças a estas obras, podemos conhecer um pouco de suas vidas e costumes, através de linguagens simbólicas. Isto também acontece com as crianças, pois não conhecem letras, o meio de comunicação e o início de aprendizagem, se dá por meio do desenho, por meio deles, também podemos compreendê-las melhor e ajudá-las em seu desenvolvimento.

Uma criança de 1 ano e 8 meses que desenha na superfície dos chinelos da mãe, ou em uma parede não autorizada para tal, será repreendida e progressivamente saberá onde pode e onde não pode desenhar. Ora, tais regularidades são advindas de uma cultura social, urba-

na e ocidental. Crianças que moram na zona rural, por exemplo, costumam desenhar na terra, oportunidade que falta às crianças dos grandes centros. Os hábitos culturais, portanto, diversificam as ideias da criança sobre o desenho (IAVELBERG, 2013, p. 35).

É cultura da criança desenhar, independente do seu meio social e cultural, não depende da sua raça. Todas elas contextualizam sua realidade pelo desenho, o que muda é a realidade de cada uma, por isso, temos uma fonte de informação tão importante para o trabalho pedagógico. O desenho infantil possui diversas fases, apresentando seus conceitos por alguns autores a seguir.

AS FASES DO DESENHO INFANTIL

O progresso do desenho passa por processos de desenvolvimento, onde cada etapa se distingue da maneira em que criança se situa no mundo. Piaget (1973), afirma que a forma de uma criança conhecer algo, passa por transformações em sua evolução, muda à medida que a criança alcança outra fase da sua vida. Assim também é com os desenhos, eles possuem fases.

Segundo Sio (2004), Muitos autores definem o desenho infantil como sendo a interpretação da criança ao seu mundo, o que deve ser

explorado. Na segunda metade do século XIX, houve interesses sobre o desenho infantil, e a partir do século XX, houve reconhecimento da contribuição do estudo do desenho para a evolução psíquica, em trabalhos realizados por Luquet sobre o desenho infantil:

Embora tenha sido o primeiro a distinguir as grandes etapas do grafismo infantil, [...] sua análise é insuficientemente explicativa. Não explica o nascimento da representação figurativa e tampouco a passagem de um estágio para outro. Particularmente, não se fica sabendo por que o desenho, em certo momento, acaba por empobrecer-se e desaparecer. Tais estágios formam planos fixos, instantâneos, para fixar características que assim se tornam mais facilmente reconhecíveis. Mas restaria situar todos esses dados numa perspectiva genética que pudesse não apenas descrever, mas explicar (MÉRÉDIEU, 2006, p. 22).

Meredieu (2006) cita os estudos de Luquet, e as importantes informações que trouxeram, mas afirma que são insuficientes, demonstrando a necessidade de pesquisas mais aprofundadas, acerca do tema. Permitindo aos educadores melhores diretrizes sobre a im-

portância do desenho infantil para a educação.

Sobre as fases do desenho temos os seguintes conceitos de Luquet, Piaget e Borson:

Realismo fortuito: inicia mais ou menos com 2 anos, colocando fim ao rabisco, começa a traçar signos, passa a nomear seu desenho, e fazer relação aos objetos; Realismo fracassado: comumente entre 3 e 4 anos tendo encontrado a identidade forma-objeto, procura conduzir seu desenho, por esta forma; Realismo intelectual: dos 4 aos 10-12 anos, identifica-se pela ocorrência que a criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe, mistura de pontos de vista; Realismo visual: por volta dos 12 anos, caracterizado pelo descobrimento da perspectiva e a subordinada às suas leis, já possui características adultas.

Segundo Piaget (1971) destaca as fases do desenho infantil:

A primeira fase é de 01 a 03 anos chamada garatujá, onde destacam-se simples rabiscos, a criança ainda não tem totalmente domínio motor, o que destaca-se nos rabis-

cos. Desenha-se a folha inteira, não havendo limite, não respeitando margens, depois os rabiscos, se tornam circulares, a criança começa a falar o que desenha, mas, nem sempre a relação com o que está sendo representado. Um rabisco é uma árvore, um animal; De 03 a 04 anos, ela já conquista uma forma havendo algum limite no papel, havendo uma intenção; Dos 04 aos 05 anos os seus desenhos procuram uma lógica, são mais reais, a figura humana já coloca pé, cabelo e mão; Entre 05 e 06 anos abrangem cores, começando o processo de juntar coisas em conjuntos e formular generalizações. As cores representam os significados estabelecidos os primeiros contatos com o mundo e sua coordenação motora; Dos 07 aos 08 anos o desenho é sua marca, precisa conhecer outros desenhos clássicos como pinturas de artes, assim reformulará suas ideias e conhecimentos, pois essa fase é de observação.

Marthe Berson apud Mèredieu (2006), distingue três estágios do rabisco: 1- Estágio vegetativo motor: por volta dos 18 meses, o traço é mais ou menos arredondado, co-

nexo ou alongado; 2- Estágio representativo: 2 e 3 anos, aparecimento de formas isoladas, a criança passa do traço contínuo para o traço descontínuo, podendo iniciar comentários verbais acerca do desenho; 3- Estágio comunicativo: 3 e 4 anos, se demonstra uma vontade de escrever e de comunicar-se com outros. Traçado em forma de dentes de serras, procura reproduzir a escrita dos adultos.

Segundo Sio (2004), em cada fase, o desenho adquire um caráter próprio. Essas fases determinam modos de desenhar parecidos em todas as crianças, apesar das diferenças individuais de temperamento, sensibilidade, e inclusive culturalmente, variam muito pouco.

Por este motivo, conhecer as fases desses desenhos é de grande importância para essas novas competências de ensino, o professor tem um papel importante no desenvolvimento do seu aluno, e cabe a ele acompanhar essa evolução, avaliando os desenhos da melhor forma, para identificar se o avanço na aprendizagem está sendo eficaz.

A IMPORTÂNCIA DOS DESENHOS INFANTIS PARA O PROFESSOR

Segundo Nicolau (1997), aprendemos sentindo e pensando desde a infância, para estimular o desenvolvimento de uma criança, é necessário conhecê-la, compreender seu mundo, observar suas fases de crescimento, respeitando seus li-

mites e guiando para o alcance do seu desenvolvimento. O professor tem este papel, precisa observar desde um simples desenho, e identificar se tudo está bem, ou se essa criança necessita de algum auxílio especializado, ou até mesmo um acompanhamento, além do respaldo de sua família.

Tão complexo o campo da Pedagogia, pois tem, entre outras premissas, o desenvolvimento de uma pessoa, influenciando o futuro e a vida de cada criança, neste caso.

Seber (1995) cita o fascínio das crianças pela escrita, mesmo antes de começar o processo de alfabetização, desde cedo tenta imitar os adultos, e através de seus desenhos representam o que sentem, e pensam sobre o mundo que a cerca. Depois de alfabetizadas, os desenhos tem uma produção menor, pois se considera a escrita mais importante, mas, o desenho é fonte de ricas informações, como visto nos estudos, e não deveriam ser deixados em segundo plano.

As práticas pedagógicas devem ser direcionadas para favorecer o aprendizado, e dar oportunidade a todos os alunos em desenvolvimento.

Ao rabiscar obsessivamente, a ponta do lápis acaba novamente, a criança olha para o lápis e não sabe de onde nasceu a linha: se foi da mão, do lápis, ou do fundo do pa-

pel. A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, é uma autoafirmação. O grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico. Quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem e desaparecem. A permanência da linha no papel se investe de magia e esta estimula sensorialmente à vontade de prolongar este prazer, o que significa uma intensa atividade interna. É um prazer auto-gerado (SIO, 2004, p. 8).

Sio (2004) demonstra como é importante o desenho, para as práticas pedagógicas, pois estimulam a imaginação da criança. A criança está em constante aprendizado, em transformação, não só física, mas, em todos os seus sentidos, está descobrindo o mundo, experimentando, vivenciando fatos novos, o professor é uma ponte delas para essas descobertas, destaca-se então que a formação e a maneira que o professor conduz sua aula serão fundamentais nesse processo.

O desenho, além de ser fruto de uma ação motora, manifesta um ritmo biopsíquico, proveniente de uma ordem imperiosa que vem lá de dentro. A repetição visa automatizar, incorporar, dominar

um gesto adquirido, um movimento inventado, um rabisco criado (DERDYK, 2003, p. 10).

Ainda de acordo com Sio (2004), o educador deveria ter uma boa formação acadêmica, onde fosse ensinado sobre desenvolvimento neuromotor, sobre o relacionamento das crianças umas com as outras durante a construção do desenho, consequências e interferências durante o processo, desenvolvimento gráfico infantil, o papel que cabe a este professor nesse processo e história da arte, tudo isso para que ele tenha subsídios, e consiga trabalhar em sala de aula, proporcionando melhores resultados, explorando o potencial e auxiliando melhor as crianças.

Para Derdyk, (2003, p. 104) Todo o raciocínio liga aquilo que acaba de aprender com o conhecimento já adquirido, dessa forma aprendemos o que antes era desconhecido. Motivando a importância da utilização dos desenhos para o desenvolvimento e para as práticas pedagógicas.

O desenho influencia diretamente o raciocínio e a imaginação infantil, além de fornecer evidências relacionadas ao desenvolvimento da criança sejam físicos ou psicológicos.

OS CAMINHOS QUE O PROFESSOR PODE TRAÇAR PELOS DESENHOS

Seguindo essa linha de raciocínio, para obtermos melhores práticas, necessitamos de profissionais qualificados. A formação do educador, insipiente e deficitária, que nos tem sido oferecida pelo aparelho educacional, político, econômico, administrativo e cultural. Só garantimos a criança o seu direito de dizer a sua palavra, de traçar o seu desenho, se investimos em primeiro lugar na educação do educador. (MOREIRA, 1995, p. 126).

Um processo de formação de qualidade aos professores, estudos que tragam conhecimento para as áreas da educação, para criação de novas práticas pedagógicas. Uma delas voltada aos desenhos infantis. O professor tem papel importante à escola, e principalmente dentro da sala de aula, através dele que o conteúdo e conhecimento são transmitidos. Desta forma, ele deve aprofundar-se nos estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem e todo o meio que o cerca.

São nas fases iniciais que ocorrem à estruturação do indivíduo, em todo o seu contexto e âmbitos. A criança é um ser global, mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala (DERDYK, 2003, p. 13).

Desta forma, acredita que o desenvolvimento do potencial cria-

tivo deve ocorrer naturalmente com o apoio dos adultos (TRINDADE, 2011, p. 19), mas que ocorre separadamente da arte adulta, pois a criança faz do desenho uma função lúdica, na qual se expressa através de seus traços e que é algo essencialmente de sua infância.

O modelo tradicional de ensino segue o treino de habilidades e cópias de imagens, mas, como vimos o desenho é um meio de expressão, desta forma, não se deve interromper o processo criativo, pra não atrapalhar essa expressão natural da criança. Por este motivo a formação docente é importante, para que ele tenha condições de utilizar esta ferramenta que é o desenho.

Esses são os caminhos, conhecer esse mundo, se preparar, criar novas formas de ensinar, aprender com as crianças acerca de suas perspectivas e sobre a sua realidade, e desta forma guiá-las para os melhores caminhos de seu desenvolvimento e sucesso em todos os sentidos de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho foi visto, principalmente na pré-escola como passatempo, mas os estudos e autores abordam que são as metodologias empregadas que auxiliam no desenvolvimento infantil. Desta forma, o professor deve assumir o seu papel, analisando, questionando e traçando metas de acordo com a observação atenta desses desenhos.

No contexto escolar, o desenvolvimento precisa ser contínuo e sistemático para que haja um aprendizado gradativo e significativo na vida das crianças. Mas, analisando de forma crítica e reflexiva, ainda se faz necessário à reflexão de práticas educativas e suas abordagens, com intervenções adequadas e fundamentais.

O universo infantil é rico de informações, precisamos entendê-lo para propor melhores práticas de aprendizado, oferecer a criança um ambiente, onde sua criatividade e imaginação sejam enriquecidas e estimuladas, através de cenários, pessoas e obras de artes. Desta forma, poderão construir melhor novos conhecimentos, não podar sua criatividade com métodos tradicionais, mas estimular sua comunicação e imaginação, conhecendo seu mundo, e analisando os casos isoladamente, para propor métodos eficazes a cada criança, em cada contexto que ela vive.

Reconhecendo a importância do professor, pois seu papel vai além de mediador no processo de ensino, ele é peça fundamental, e sua formação contribui para melhores práticas pedagógicas, e consequentemente para uma sociedade melhor.

Estimular a imaginação, criatividade e o desenvolvimento do indivíduo faz parte da função do professor. Estratégias que podem ser definidas em atividades criativas que instiguem o prazer de forma ló-

gica e reflexiva, proporcionando boa relação entre professor e aluno, a escola também deve promover um ambiente e recursos, para que novas práticas sejam implantadas. O governo e as universidades devem investir na formação docente, oferecendo grades curriculares ricas, onde este educador seja formado de maneira a proporcionar um maior desenvolvimento aos seus alunos.

Estudos aprofundados sobre a Educação Infantil, e o desenho devem ser realizados no intuito de aprimorar as práticas e criar novas ações mais efetivas de ensino, e profissionais capazes de identificar problemas e que tenham capacidade de tomar ações corretas para ajudar a criança.

Finalmente, entendemos que o professor é responsável para que ocorra o desenvolvimento infantil. E o desenho é um dos fatores primordiais para a compreensão do cognitivo, intelectual e emocional da criança.

É importante que professor apresente diferentes desenhos, obras de arte para que as crianças tenham contato, e que elas ampliem o repertório, deixando-as livre para criar sua releitura, e suas produções, desenvolvendo o processo criativo e seu conhecimento do mundo. Portanto, o desenho infantil é um universo vasto, cheio de mundos e alternativas a serem exploradas pela Pedagogia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil: Formação Pessoal e Social**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

DERDYK, Edith. **Pensamento e Ação no Magistério. Formas de Pensar o Desenho. Desenvolvimento do Grafismo Infantil**. Editora Scipione. 3ª Edição. 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1993.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

LUQUET, G.H. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

_____. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 6. ed. São Paulo. Edições Loyola, 1995.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Coordenadora). **A Educação Artística da Criança. Plástica e Música. Fundamentos e Atividades**. Editora Ática, 5ª Edição. 1997.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1973.

SEBER, Maria da Glória. LUIZ, Vera Lúcia Freire de Freitas, (Colaboradora). **Psicologia do Pré - Escolar. Uma Visão Construtivista**. Editora Moderna. 1995.

SIO, Rosa T. G. **A importância do desenvolvimento infantil crianças de 02 a 07 anos**. Disponível em: <http://>

www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0086.pdf. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

TRINDADE, Rafaela Gabini. **Desenho infantil: contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a**

perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Educação de São Paulo: São Paulo, 2011. 272 f.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.



Marinês Rodrigues Pinheiro da Silva

Formada em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Hometto (FHO | UNIARARAS), Araras-SP, Brasil. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Glauber Rocha - DRE Itaquera, Prefeitura Municipal de São Paulo. Contato: marinespinheiro63@gmail.com

Educação Especial e Inclusiva: caminhos entre o real e o ideal

Ana Paula de Lima
Organizadora



Ana Clara Silva Hashimoto • Aline Lima Carvalho • Andreia Márcia Batista Vieira
Beatriz Cristina Gonçalves • Daniele Ferreira Leite Marcato • Delmira Moreira da Cruz
Djinane de Almeida Amorim • Edna Maria Orphali Brasil
Ellen Amorim de Carvalho Quintilhano • Felipe William Marques Martins
Juliana de Almeida Carvalho Silva • Manolo Siloni da Silva • Samara dos Santos Alcatrão
Simone Duarte Luchesi • Sumara Rissatti Silva • Veneranda Rocha de Carvalho

A

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: USO DOS REGISTROS E DOCUMENTAÇÃO

VANDERSON CRISTIANO DE SOUSA

Resumo: O papel do coordenador pedagógico na construção de conhecimentos junto com os professores – na formação contínua, no estabelecimento de parcerias e na divisão de trabalhos – pode ser instrumentalizado e fortalecido com a utilização do registro, da documentação pedagógica. Os registros vão muito além da escrita, podem ser cartazes, fotografias, áudios, vídeos, exposições de produções infantis em murais ou painéis, panfletos, blogs. O objetivo deste artigo, a partir de um levantamento bibliográfico, é averiguar o uso dos registros e da documentação pela coordenação pedagógica e analisar a importância desse uso. A utilização do registro propicia três funções principais: acompanhar as memórias dos processos realizados e das reuniões pedagógicas; propiciar o diálogo entre a equipe escolar e com a comunidade; proporcionar reflexões das práticas desenvolvidas. Os registros otimizam as trocas de experiências e possibilitam as elaborações de projetos e discussões dos temas pertinentes à escola.

Palavras-chave: Registro. Documentação Pedagógica. Coordenação. Experiências.

A atuação do coordenador pedagógico, longe de ter um caráter técnico ou burocrático, envolve muitas práticas intelectuais, e está centrada no acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores, e conforme Domingues (2014, pp.15-16), apresenta as atribuições

de responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar as atividades dos professores, seja na sala, seja através dos relatórios e conversas; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político-pedagógico; auxiliar e prestar assistência aos professores; co-

ordenar as reuniões pedagógicas; organizar as turmas de alunos; acompanhar os processos de avaliação dos alunos; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender os pais e alunos, ajudar na superação de dificuldades; ajudar na formação contínua dos professores.

Os coordenadores conduzem as reuniões pedagógicas, e estas podem ser vistas tanto como espaços limitados, onde se utiliza o tempo apenas para informes e discussões burocráticas, quanto como momentos bem aproveitados pela coordenação, quando esta intervém com discussões pertinentes para a equipe escolar (Torres, 2001). As relações sociais são importantes; é necessária uma interlocução partilhada com uma real comunicação e integração entre os envolvidos no processo educativo para que haja a possibilidade de uma nova prática docente e uma nova forma de gestão (Placco, 2003). A partir de estudos empíricos, Matte (2004, p. 148) nos aponta que nas escolas onde havia obstáculos nas relações construídas entre os coordenadores e docentes, havia possibilidades menores de “trabalhos pedagógicos criativos” do que escolas onde há relações mais harmoniosas entre a equipe escolar.

Para esta discussão, analisamos a importância do uso dos registros e da documentação pedagógica pela coordenação. Em conformidade com Fujikawa (2012, p. 128), con-

sideramos os registros em diários; registros em relatórios de alunos, individuais ou em grupos; registros utilizados nas reuniões entre os coordenadores e os professores, individuais e de grupo; registros dos relatórios de avaliação.

A documentação pedagógica, umas das estratégias pedagógicas propostas por Loris Malaguzzi e resgatadas por diversos autores, envolve registros que vão muito além da escrita, como por exemplo, cartazes, fotografias, áudios, videogravações, exposições de produções infantis em murais e painéis, panfletos, blogs, etc. (Barbosa & Horn, 2008; Mello et al., 2017; Ostetto, 2017). Desta forma, a coordenação pode tanto fazer uso desses diferentes registros nas reuniões pedagógicas, como incentivar a utilização dos mesmos pelos professores.

Realizamos um levantamento bibliográfico de artigos, trabalhos acadêmicos, monografias, dissertações e livros que abordam sobre o trabalho da coordenação, suas atribuições, sobre a importância e o uso dos registros na escola. Priorizamos os textos que abordaram o uso dos registros pela coordenação escolar.

São fartos os relatos na literatura, como as obras encontradas neste artigo, que associam os registros e a documentação pedagógica aos trabalhos realizados na Educação Infantil (Barbosa & Horn, 2008; Mello et al., 2017; Altimir, 2017; Gallardini & Iozzelli, 2017; Ostetto, 2017). Porém, todos os professores

e coordenadores, independentemente dos ciclos em que trabalham, podem utilizar dessas importantes ferramentas. Os registros podem ser trabalhados com os professores nas reuniões pedagógicas. Esses momentos podem ser espaços de trocas, partilhas, discussões, elaborações de projetos e discussões dos temas pertinentes à escola.

Fujikawa (2012, p. 127), aponta que o papel do coordenador pedagógico assumido na construção de conhecimentos junto com os professores – na formação de professores, no estabelecimento de parcerias e na divisão de trabalhos – pode ser instrumentalizado e fortalecido com a utilização do registro. A formação contínua dos professores – elemento orientador do trabalho na escola e fundamental na profissionalização do educador (Domingues, 2014) – pode ter como principal instrumento das reuniões a documentação pedagógica. Lembramos que o ambiente de trabalho do professor, a escola, é um espaço de constante aprendizado, por isso, a necessidade da formação contínua, principalmente devido às constantes mudanças de temas da sociedade que estão em constantes mudanças.

O registro permite o compartilhamento de experiências, o confronto de opiniões, a busca de soluções, a criação de parcerias. Em linhas mais gerais, durante a sua escrita/narração, o coordenador/professor traz à tona as concepções pedagógicas que permeiam as suas ações pedagógicas, ou seja, o regis-

tro possibilita a reflexão da prática pedagógica (Fujikawa, 2012). Em outras palavras: “[...] principal objetivo da documentação pedagógica é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como somos professores [...]” (Barbosa & Horn, 2008, p. 94). Isso propicia que o coordenador, por exemplo, alinhe a teoria com a prática, busque sanar as suas dificuldades em lidar com determinados aspectos, revertendo certas práticas e as aperfeiçoe, fortalecendo aquelas que são favoráveis para processo pedagógico. Mais especificamente, os registros das reuniões de professores (individual ou em grupo) possibilitam, conforme Fujikawa (2012, pp.133-134), a) registrar a história do grupo, a construção de vínculos e do conhecimento; b) identificar os conteúdos das reuniões, a forma como se desenvolvem; c) identificar as necessidades do grupo e dos professores individualmente; d) revelar as referências teóricas utilizadas na prática, as planejadas e as que emergem no desenrolar das discussões; e) revela os movimentos do grupo/professor no processo de formação.

Conforme Orsolon (2001), os coordenadores são importantes para desencadear processos de mudanças na escola, pois quando os professores percebem que a gestão escolar está mobilizada para estes também são incentivados. O coordenador ao mediar à competência docente, ao criar condições para que os docentes questionem suas práticas e ao disponibilizar recursos para modificá-las, ajuda na

transformação de aspectos da escola (Orsolon, 2001). Sendo, portanto, o coordenador um dos articuladores do trabalho coletivo e da formação os professores. A utilização dos registros e a discussão dos mesmos possibilitam a superação de conflitos, a abertura para o diálogo e o planejamento de ações conjuntas em prol de projetos e/ou mudanças na escola (Fujikawa, 2012). Tendo como ponto de partida a reflexão sobre problemas do cotidiano e a troca de experiências, os professores podem de fato realizar as tarefas com mais afinco, pois as soluções propostas por eles derivam de situações vividas pelos próprios docentes.

Tendo como ponto de partida Malaguzzi (citado em Barbosa & Horn, 2008; citado em Mello et al., 2017), o uso da documentação pedagógica, através das diferentes formas de registros, possibilita três grandes funções. A primeira função é criar um diálogo entre a escola e a comunidade, oferecendo para esta, informações sobre o que ocorre na escola, sobre o processo de aprendizagem. A segunda função é oferecer às crianças uma memória sobre o processo do aprendizado delas, servindo como ponto de partida para os próximos passos. A terceira função é constituir um material pedagógico para a compreensão, reflexão e pesquisa do processo pedagógico (Barbosa & Horn, 2008; Galardini & Iozzelli, 2017; Mello et al., 2017). Os autores Mello et al. (2017) inserem as atividades da documentação pedagógica dentro do

bojo das pedagogias progressistas em detrimento da didática hegemônica (conservadora). Vários fatores contribuem para isso, como diálogo com as famílias e a comunidade, as experiências são compartilhadas; o processo das atividades é tão importante quanto o resultado final; ocorre a escuta atenta e permanente, observação, registro e reflexão participativa.

Com os registros em mãos dos demais colegas, o coordenador pode compreender melhor os processos que acontecem na escola, além de torná-la mais transparente para os responsáveis dos alunos, pois reforçam elementos do projeto educativo e da identidade da escola, criando-se um sentido de continuidade para a equipe profissional (Galardini & Iozzelli, 2017). Cumprindo as duas primeiras funções citadas anteriormente – diálogo da escola com a comunidade e memória para as crianças, o compartilhamento desses registros pode estampar as paredes de entradas da escola, por exemplo (Galardini & Iozzelli, 2017). Além dos murais e demais espaços físicos da escola, a coordenação pode propor nas reuniões escolares momentos para se compartilhar as experiências dos alunos através de dossiês, portfólios, apresentações em Datashow. Os responsáveis pelos alunos não ficam restritos apenas aos conceitos apresentados nos boletins escolares, as tais notas. Podem, com os registros, acompanhar os processos educativos.

Os registros, além de acompanhar os processos de aprendizagens das crianças, servem como documentação da própria formação dos professores (Barbosa & Horn, 2008; Placco & Souza, 2010). O registro ajuda na reflexão do processo educativo, pois “[...] a escuta e a documentação permitem fazer esta leitura: ver a nós mesmos por meio de nossos próprios olhos e através dos olhos dos outros” (Altimir, 2017, p. 74). Placco & Souza (2010), chamam a atenção para a memória como mediadora nos processos de aprendizagem, sendo necessário que elas sejam registradas para serem analisadas e compartilhadas.

Através dos registros, o coordenador pedagógico, junto aos professores, pode retomar aos projetos já realizados, interpretar e definir criticamente o que pode ter continuidade ou não (Placco & Souza, 2010). Com isso, os coordenadores podem ampliar os vínculos e o grau de conhecimento de sua equipe escolar, ajudando os professores a superarem possíveis dificuldades, e também focando nas potencialidades que cada um pode oferecer. Os registros são fundamentais para apoiar a tomada de decisão da coordenação em relação a determinada situação e determinado aluno. Quando há relatos e históricos de um aluno, dados sobre a progressão do seu aprendizado, dados sobre a sua turma e atividades já desenvolvidas, as decisões ficam mais fáceis de serem tomadas (Tognon, 2006).

Todos os instrumentos de registros apontados para a utilização dos professores (Barbara & Horn, 2008), também podem ser utilizados pelos coordenadores. São os diários de campo, um caderno de registro; o livro da vida ou da memória do grupo, podendo ser utilizado nas reuniões pedagógicas; as entrevistas com cada professor; debates ou conversas registradas ou gravadas; relatórios narrativos; autoavaliação; blocões; mapas conceituais; fotografias e gravações em vídeo ou som; coleta e registros de depoimentos; dossiês que referem-se à organização de materiais sobre temas e assuntos.

A documentação não é um documento estático, um relatório final; os materiais reunidos oferecem suporte para a reflexão e para a promoção de novas propostas (Ostetto, 2017). Assim como para os professores os registros são importantes para um (re)planejamento mais significativo e que tenha elementos oriundos da prática, uma coordenação pedagógica que faz uso de registros tem mais embasamento para trazer questões pertinentes às necessidades da escola. Pois, sem as discussões e os compartilhamentos dos registros, os docentes não conseguem compartilhar suas práticas de ensino, momentos estes onde podem perceber seus potenciais educativos (Franco, 2010). As discussões a partir do uso dos registros e sobre a sua divulgação podem levar também ao questionamento do espaço físico.

O coordenador ao estimular um ambiente onde os registros são expostos e compartilhados, também propicia um ambiente mais educativo, mais alfabetizador – criando situações e espaços onde a criança tenha contato direto com as palavras. Pois, os espaços também são elementos constitutivos de pensamento, eles se transformam em uma ação pedagógica indireta (Ostetto, 2017); eles são ambientes culturalmente significativos (Santana, 2006). Os murais expõem relações, concepções pedagógicas, os trabalhos dos alunos e dos professores e carregam uma dimensão estética potente (Ostetto, 2017). A hipótese do Paro (2018), é que a estrutura didática e administrativa não é neutra com relação aos fins educacionais. Aqui também incluímos a estrutura física: as paredes podem estar em branco, cinza; bem como elas podem estar repletas de registros que dialoguem com a comunidade. As paredes com os registros (imagens, desenhos, fotografias) relatando as atividades já realizadas estimulam as crianças a compreenderem e lembrarem os processos já vividos. Há um incentivo para as crianças participarem dos projetos futuros, pois elas sabem que há um olhar atento sobre o trabalho realizado por elas.

No entanto, há entraves para as realizações dos trabalhos dos professores, as tais condições de trabalho (Paro, 2018). Para os coordenadores pedagógicos, um dos empecilhos para as tarefas dos registros é o excesso de atividades bu-

rocráticas, que tomam tempo das atividades principais da coordenação, conforme percebemos na prática e, também, através de diversos relatos (Oliveira et al., 2006). A coordenação, muitas vezes, acaba não preparando adequadamente as pausas das reuniões coletivas, não conseguem orientar os professores e ficam sem tempo para estudarem. Todo o esforço de se introduzir novas práxis administrativas escolares, e também pedagógicas, devem levar em consideração as condições concretas do cotidiano escolar e por mais modestas que sejam essas medidas (de mudanças/novas práticas), elas precisam se desenvolver através de procedimentos democráticos e precisam e oferecer condições para que os envolvidos possam participar do processo e dar continuidade ao mesmo (Paro, 2018). A utilização mais sistemática dos registros na escola, por parte da coordenação, exige mais tempo e será mais favorável quando há boas condições de trabalho: tarefas divididas de forma justa entre a gestão escolar, colaboração e engajamento de todos nos projetos da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros utilizados pela coordenação escolar podem ser produtos finais de projetos e reuniões já realizadas, e também instrumentos e meios para a efetivação do engajamento da equipe escolar em novos projetos. Os usos dos registros propiciam mecanismos de participação coletiva. A coordenação

pode superar o modelo hierarquizado e unipessoal da direção escolar – que não são compatíveis com os objetivos democráticos da educação (Paro, 2018), com o apoio do uso dos registros e da documentação pedagógica, pois estes sempre levam a um constante diálogo, compartilhamento de experiências, reflexões. Os registros otimizam as trocas de experiências e possibilitam as elaborações de projetos e discussões dos temas pertinentes à escola.

Os registros e a documentação pedagógica resgatam práticas – memórias dos processos pedagógicos e das reuniões; propiciam o diálogo entre a equipe escolar e com a comunidade; proporcionam reflexões das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (Org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. pp. 57-76.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 128 p.
- DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- FRANCO, Francisco Carlo. A coordenação pedagógica e a educação. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010. pp. 121-140.
- FUJIKAWA, Mônica Matie. A coordenação pedagógica e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Maria Nigro de. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012. pp. 127-142.
- GALARDINI, Anna Lia; IOZZELLI, Sonia. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários das experiências das crianças nas instituições para a pequena infância. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (Org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. pp. 87-98.
- MATTE, Cecília Hanna. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. pp. 145-153.
- MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Documentação Pedagógica: outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (Org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. pp. 7-24.
- OLIVEIRA, Cíntia Cristina; LONGUINI, Jacqueline R. Lombardi Machado; SAVIAN, Juliana; CAMARGO, Renata Aparecida. O Coordenador Pedagógico e o Diretor escolar: refletindo sobre parcerias. In: VINCENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique; ALEXANDRINO, Ronaldo (Orgs.). **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas, SP: Graf. FE, 2006. pp. 147-156.

ORSOLON, Luzia Angelina Marina. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. pp. 17-26.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registro na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017. pp. 19-54.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. 2. ed. rev. São Paulo: Intermeios, 2018. 136p.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. pp. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**.

São Paulo: Loyola, 2010. pp.47-62.

SANTANA, Maria Lúcia dos Santos. Tecendo reflexões: o Coordenador Pedagógico e a alfabetização. In: VINCENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique; ALEXANDRINO, Ronaldo (Orgs.). **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas, SP: Graf. FE, 2006. pp. 181-188.

TOGNON, Aparecida Ribeiro Fernandes. A Coordenadora Pedagógica e o registro: um elemento fundamental na (re)constituição profissional docente. In: VINCENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique; ALEXANDRINO, Ronaldo (Orgs.). **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas, SP: Graf. FE, 2006. pp. 83-92.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. pp. 145-51.



Vanderson Cristiano de Sousa

Mestrado em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, Brasil. Graduação em Ciências Biológicas e Ciências Sociais, pela mesma Universidade. Professor de Ensino Fundamental e Médio em Ciências e Biologia na Rede Estadual e Municipal de São Paulo.

ESTRATÉGIAS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR - SUBSÍDIOS TEÓRICOS

WALKIRIA CIBELLE ROQUE

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar referências teóricas que possibilitem a ampliação de estratégias metodológicas no Ensino Superior, na consideração do perfil dos alunos e de especificidades de conhecimentos. Inicialmente, contextualiza a necessidade de alargamento do conceito de aprendizagem para maior compreensão do processo de ensino, e conseqüentemente, da prática educacional. Aponta a contribuição da Psicologia da Aprendizagem para este processo, com seu arcabouço teórico - Piaget, Vygotsky, Wallon e Gardner, com seus conceitos principais e ainda, a importância da Didática para sistematização do trabalho docente.

Palavras-chave: Didática. Metodologia. Conhecimento. Inteligência.

INTRODUÇÃO

Numa abordagem tradicional da Educação, estudos sobre a aprendizagem estavam desvinculados de estudos sobre o ensino. O primeiro registro a respeito da sistematização do ensinar é de 1649, ocasião em que fora publicado o livro Didática Magna (título em Língua Portuguesa), de Comenius, educador, escritor e cientista checo. Nesta proposta, utópica, a ideia era ser possível “ensinar tudo a todos”, numa abordagem que considerasse tam-

bém, entre outros aspectos, a organização do tempo escolar, bem como do currículo. Com isso, não era necessário, por parte do professor, levar em conta as experiências anteriores dos alunos a respeito de determinado saber (conhecimentos prévios), ou ainda, especificidades de cada faixa etária, tratando-se da autonomia de habilidades que se tem cada uma delas.

Pesquisas mais atuais demonstram que com os diferentes

instrumentos de acompanhamento do ensino (avaliações dos professores - “in loco” - e institucionais), não há possibilidade de considerá-lo na ausência de adequação de estratégias, bem como no atendimento a necessidades e expectativas dos alunos, fatores cruciais para a otimização deste processo.

A APRENDIZAGEM COMO OBJETO DE ESTUDO

Cada curso do Ensino Superior tem Diretrizes Curriculares Nacionais a serem cumpridas, que são os requisitos mínimos do currículo acadêmico segundo as orientações do Governo Federal. Muitas vezes, com a preocupação burocrática de cumprimento a essas Diretrizes, a Instituição de Ensino Superior não investe num conceito mais amplo de aprendizagem. Veja como:

O conceito de aprendizagem é um dos mais requisitados quando o assunto é Educação, já que o ato de ensinar expecta, por parte do professor, uma nova condição no aluno – a aquisição de um novo status a respeito de determinado tema: a assimilação. Esta aprendizagem se concebida de forma limitada, tradicional, cujo foco localiza-se apenas na transmissão de informações é definida como uma “aprendizagem mecânica, que de forma diferente da aprendizagem significativa, ocorre quando o aprendiz aprende um novo conceito com pouca ou nenhuma associação com seus conhecimentos prévios relevantes em sua

estrutura cognitiva” (CARVALHO, 2016, p. 35). Uma prática pedagógica que preconize apenas a transmissão dos conteúdos programáticos trabalha nesta abordagem, de visão limitada a respeito da aprendizagem.

“Novos modelos educacionais, apoiados em pesquisas científicas, vêm contribuindo significativamente para mudar essa visão dos educadores” (GIL, 2018, p. 67). Assim, numa perspectiva mais ampla, a aprendizagem precisa abarcar, especialmente, vivências, crenças, saberes que o aluno carrega consigo no momento da apresentação de um novo conhecimento: “a aprendizagem se torna significativa a partir do momento em que o aprendiz associa as novas informações com seus conhecimentos prévios, que transformam e fixam os novos conhecimentos no cognitivo do aprendiz” (CARVALHO, 2016, p. 31). Para melhor compreensão deste conceito, contaremos com o auxílio da Psicologia da Aprendizagem, que investiga como esse processo acontece.

A PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

“O fenômeno educativo não é uma realidade acabada, capaz de ser identificada clara e precisamente em seus múltiplos aspectos. Por ser um fenômeno humano e histórico, tende a ser abordado sob diferentes óticas” (GIL, 2018, p. 8). Vários são os teóricos que contribuíram com pesquisas em prol da Edu-

cação. Aqui, alguns deles foram elencados. A saber: Piaget, Vygotsky, Wallon e Gardner.

Jean Piaget (1896-1980) tem uma obra extensa. Pesquisou o desenvolvimento humano, criou etapas para melhor compreendê-lo, e especialmente, como assimilamos um novo conhecimento. Postula que “o ser humano, dotado de estruturas biológicas, herda uma forma de funcionamento intelectual, ou seja, uma maneira de interagir com o ambiente que o leva à construção de um conjunto de significados” (BOCK, 2008, p. 139).

Quando entro em contato com o “novo”, tento introjetá-lo, cognitivamente, remetendo-o a algum conceito anteriormente vivenciado. Se já tiver alguma informação prévia a respeito desta “novidade”, algo que já me seja familiar, acrescentarei diferente valor a essa nova experiência. Caso não tenha qualquer informação, crio um “novo” conceito, além daqueles que já carrego, com a interação que terei com ele. Em ambas as condições, meu repertório de experiências estará ampliado. Com essa ilustração, percebe-se o conceito de aprendizagem significativa, anteriormente mencionado, aquela que agrega algum valor às minhas experiências. Especialmente no Ensino Superior, que recebe alunos de diferentes idades, sexo, abordagem sociocultural, por exemplo, tal premissa, de consideração dos conhecimentos prévios dos alunos é bastante importante, já que demonstra respeito à sua his-

tória pessoal, seu aprendizado, suas experiências, bem como ponto de partida para novas aprendizagens, novas construções. Este estudo, de Piaget, então, referendou o chamado “Construtivismo”, conhecido como uma teoria de aprendizagem, apesar de não ter sido sua intenção inicial.

Vygotsky (1897-1934) tem ampla obra em questões escolares, mas aqui, o foco será para as “relações sociais que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem” (BOCK, 2008, p. 141). Seu conceito chamado Z.D.P., ou Zona de Desenvolvimento Proximal, ilustrará a importância da relação com o outro na aprendizagem: é compreendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real - ou seja, o que já sei, já domino, e o nível de desenvolvimento potencial - o que sei com o auxílio de um outro mais experiente. No intervalo imaginário que se forma entre esses níveis deve haver a intervenção para a aprendizagem. No Ensino Superior, o perfil dos alunos pode auxiliar nesta medida, já que se tratam de adultos. A troca de experiências com um colega de maior domínio a respeito de determinado tema, poderá implicar em mais uma forma de aprendizado.

Na obra de Wallon (1879-1962), o conceito de “construção do eu como pessoa” no respeito à história de vida do aluno, suas demandas atuais e perspectivas para o futuro; assim como a emoção, en-

tendida como manifestação afetiva a respeito do meio em que está inserido, dão subsídios para a chamada aprendizagem significativa, porque é entendida como uma abordagem mais humana e de consideração mais integral do aluno. No Ensino Superior, o professor pode utilizar-se desta abordagem, inclusive, para aumentar autoestima de seus alunos, especialmente por tratar com alunos em diferentes faixas etárias.

Gardner (1943) desenvolveu uma teoria sobre o ser humano que preconiza a existência de “oito pontos diferentes no cérebro onde se abrigariam diferentes inteligências” (ANTUNES, 2012, p. 25), as chamadas Inteligências Múltiplas. São elas: Linguística ou Verbal, Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Cinestésica Corporal, Naturalista, Intrapessoal e Interpessoal. Sua pesquisa aponta que a partir de estímulos específicos, pode-se acionar uma determinada “inteligência”, compreendida não apenas como um “elemento neurológico isolado” (ANTUNES, 2012, p. 12), mas fundamentalmente, como um “fluxo cerebral que nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e que se completa como uma faculdade para compreender, entre opções, qual a melhor; ela também nos ajuda a resolver problemas ou até mesmo criar produtos válidos para a cultura que nos envolve” (ANTUNES, 2012, p. 12). Para o professor do Ensino Superior, o conceito de aprendizagem perpassa por essa teoria, quando, por ex-

emplo, um conhecimento é apresentado, ilustrado aos alunos com diferentes instrumentos: textos, imagens, poemas, debates, estudos de caso, entre outras, para que tenha diferentes oportunidades para acionar as inteligências dos alunos, tornando o processo de aprendizagem ainda mais inclusivo.

A DIDÁTICA

A disciplina que estuda o processo de aprendizagem nos cursos de licenciatura (inclui-se a Pedagogia), ou seja, de formação de professores, é a Didática.

“Definindo-se como mediação escolar dos objetivos e conteúdos de ensino, a Didática investiga as condições e formas que vigoram o ensino, e ao mesmo tempo, os fatores reais condicionantes das relações entre docência e aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994, p. 52). Fatores sociais, políticos, culturais, psicossociais podem interferir na relação professor-aluno e como consequência, na aprendizagem. À luz da Didática, “o processo de aprendizagem se desenvolve em três dimensões: humana, político-social e técnica” (MASETTO, 1997, p. 14).

A dimensão humana é vislumbrada pelas relações interpessoais entre professores e alunos, que pode ser responsável, em muitos aspectos, por uma aprendizagem bem (ou nem tanto) sucedida. A dimensão político-social demonstra a épo-

ca histórica, o tempo, as diretrizes legais e o local determinado em que as relações de aprendizagem acontecem. E, a dimensão técnica, por ser uma disciplina que sistematiza, planeja, organiza o processo de aprendizagem. Esta visão multifacetada da Didática contribui para que o professor do Ensino Superior esteja ainda mais próximo de seu aluno, do conhecimento que pretende socializar, sua aplicabilidade e, efetivamente, de sua aprendizagem.

Os professores, podem, ainda com o apoio desta disciplina, apropriar-se de algumas estratégias no intuito de favorecer a aprendizagem: “fazer pausas, repetições e questionamentos; estimular associações; criar elaborações mentais; utilizar recursos gráficos, diagramas, tabelas; reservar os últimos dez minutos da aula para conversar sobre o conteúdo estudado” (GIL, 2018, p. 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa abordagem mais tradicional, o conceito de aprendizagem limita-se apenas à apresentação do conteúdo e de sua memorização, acontecida com a repetição. Com a ampliação do conceito de aprendizagem, um plano de aula para o Ensino Superior pode retratar uma série de possibilidades metodológicas, que tem como viés a apropriação do conhecimento prévio do aluno e a partir dele, o acrescentar de um novo conhecimento.

Com as contribuições da Psicologia da Aprendizagem, aspectos cognitivos, sociais e afetivos são considerados norteadores de uma aprendizagem significativa. A Didática, como disciplina de sistematização da ação docente, contextualiza este processo para a prática. A utilização de fundamentos teóricos destas áreas é de caráter definitivo na formação de um professor. Com uma formação diferenciada, pautada nas premissas destas disciplinas, é de fácil compreensão que os estudantes universitários também precisem de auxílio para se organizarem com seus estudos. Uma rotina que abarque um horário para estudo até que se torne um hábito, faz parte de recomendações de um professor qualificado, que pode atuar como forma de melhor aproveitamento da aprendizagem em sala de aula. Condutas como “planejamento de estudos, organização da matéria e revisão de conteúdo” (GIL, 2018, p. 79), por exemplo, podem ser atividades estimuladas pelos professores a fim de potencializar as aprendizagens.

O Ensino Superior precisa ser um espaço de estímulo às diferentes inteligências dos alunos, como ferramenta de aprendizagem. Se não houver uma preocupação efetiva com a forma com que o aluno aprende, bem como com a consideração de diferentes abordagens para que isso aconteça, o ensino estará fadado à memorização, e tão logo, ao esquecimento, e assim, ao fracasso.

Sabe-se que fatores emocionais e sociais têm influência no desenvolvimento acadêmico, mas o impacto da abordagem metodológica que o professor se utiliza pode ser decisivo na gestão competente do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BOCK, A.M.B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CARVALHO, F.F.O.; CHING, H.Y. **Práticas de ensino-aprendizagem no ensino-superior: experiências em sala de aula**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

GIL, A.C. **Didática do Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

LA TAILLE, I., Dantas, H. e Oliveira, M.K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO, M. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.



Walkiria Cibelle Roque

Mestrado no Programa Adolescente em conflito com a lei pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN), São Paulo-SP, Brasil. Avaliadora de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - Pedagogia, Autorização, desde julho de 2018. Coordenadora Pedagógica do Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação (IBFC), Taboão da Serra-SP, Brasil.



QUE TAL HOMENAGEAR AQUELE PROFESSOR OU PROFESSORA QUE MARCOU A SUA VIDA?

Nossa proposta é homenagear pessoas vivas e que tenham ao longo de sua vida colaborado com a educação.

Quer colaborar? É simples, escreva um lindo texto sobre a vida e a carreira da pessoa que você quer homenagear, ou faça uma entrevista; junte ao texto algumas fotos e envie para o email: primeiraevolucao@gmail.com.br

E claro, você também pode ser o homenageado ou homenageada.

Edições
Livro Alternativo

De professores(as) para professores

www.livroalternativo.com.br



Organização:

Veneranda Rocha de Carvalho

Vilma Maria da Silva

Ana Paula de Macedo
Ana Raquel da Silva Almeida
Delmira Moreira da Cruz
Dilean Marques Lopes
Dulcilene dos Santos Lopes Siqueira
Emi Victoria Rodrigues Martins
Fernanda Lima Marques
Graziela Araújo Guedes
Leidimar Martins da Rocha Almeida
Luciana Lemes Barbosa
Maria Helena Sotto Maior
Marinês Rodrigues Pinheiro da Silva
Vanderson Cristiano de Sousa
Walkiria Cibelle Roque



Edições
Livro Alternativo

Revista **a EVOLUÇÃO**

www.primeiraevolucao.com.br