



REVISTA
**INOVAÇÃO
& SOCIEDADE**

EDIÇÃO ESPECIAL
PEDAGOGIA:
EDUCAÇÃO EM FOCO



Núcleo de
Iniciação
Científica



Agência
Empreendedora
Inovação e Tecnologia



Revista Inovação & Sociedade, Iporá-GO, v.6, n. 3, 2024

UNIPORÁ Centro Universitário de Iporá

ISSN eletrônico: (2763-6631)

EDITORES-CHEFE

Prof. Dr. Raimundo Fonseca, UNIPORÁ, Brasil

Prof. Me. Orlandina Ferreira Machado, UNIPORÁ, Brasil

Prof. Dra. Cláudia Ribeiro de Lima, UNIPORÁ, Brasil

EDITORA GERENTE

Prof. Esp. Carla Rodrigues Cunha, UNIPORÁ, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Thaiomara Alves Silva, UNIPORÁ, Brasil

Me. Wagner Nunes Ribeiro-UFG, Brasil

Me. Vanessa Gabriela Gonzales Marques, UNIPORÁ, Brasil

Prof. Esp. Leopoldo Vieira de Azeredo Bastos, UNIPORÁ, Brasil

Prof. Esp. Ricardo Borges, IF, Brasil

CONSELHO CIENTÍFICO

O conselho científico é composto por diversos pesquisadores com mestrado e doutorado, com produção ativa nos últimos cinco anos, que fazem as revisões às cegas dos trabalhos enviados à Revista Inovação & Sociedade, da UNIPORÁ Centro Universitário de Iporá.

EDITORA E REVISORA DE TEXTO

Me. Francielle Moreira Rodrigues, UNIPORÁ Centro Universitário de Iporá.



Revista Inovação & Sociedade, Iporá-GO, v.6, n.3, 2024

UNIPORÁ Centro Universitário de Iporá

ISSN eletrônico: (2763-6631)

Sumário

Editorial

A relação família e escola no processo de alfabetização

Matemática lúdica na educação infantil

Reflexos da homofobia no contexto escolar

Contos de fadas na educação infantil

Dislexia na educação infantil

Psicomotricidade no ensino aprendizagem

A evolução do desenho infantil

A música na educação infantil

A transição da educação infantil para o ensino fundamental

Grafismo na educação infantil

A atuação e formação do professor ao trabalhar com EJA

O lúdico e o desenvolvimento infantil

Bullying no ensino fundamental

A atuação do pedagogo Hospitalar

A psicopedagogia atuando em organizações não governamentais em situação de vulnerabilidade

O uso do lúdico para crianças com TEA no contexto pedagógico

Modernização da educação: uma construção sistematizada na formação discente



Revista Inovação & Sociedade, Iporá-GO, v.6, n. 3, 2024

UNIPORÁ Centro Universitário de Iporá

ISSN eletrônico: (2763-6631)

EDITORIAL: UMA PERSPECTIVA MULTIDICIPLINAR DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Cláudia Ribeiro de Lima*

- * Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa e Agência Empreendedora Inovação e Tecnologia, UNIPORÁ
- * Editor-chefe da Revista Inovação & Sociedade, UNIPORÁ
- * Docente do Centro Universitário UNIPORÁ
- *claudiabiologiapedagogia@gmail.com

A Revista Inovação & Sociedade é um periódico que adota o Sistema (fluxo) de Publicação Contínua (rolling pass) a partir de 2020, exclusivamente on-line, vinculada a Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa e Agência Empreendedora Inovação e Tecnologia, Centro Universitário UNIPORÁ-Goiás. O periódico é mantido, financiado e editado pela Uniporá-GO, de acesso aberto (open access). Atuante desde 2020, de circulação nacional e internacional, que tem como missão contribuir com reflexões que envolvam a extensão universitária como produtora de conhecimento científico e, que, articulada com os processos de ensino e pesquisa, proporciona a disseminação e promoção de novos conhecimentos produzidos a partir de projetos e programas de extensão.

Os trabalhos publicados são perpetrados de forma multidisciplinar nas áreas do conhecimento a saber: Educação, Ensino, Comunicação, Direitos Humanos e Justiça, Cultura, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho, Linguística e Literatura. Aceita originais em português e inglês, na forma de artigos originais e do tipo revisão (review) que tratem da extensão universitária, artigos originais teóricos, resenha, relato de experiência e ensaio visual, que podem ser tanto específicos de uma determinada área do

conhecimento, quanto interdisciplinares, no que se refere à metodologia, teorização e bibliografia. Portanto, lança edição especial em gestão e recursos humanos.

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

THE RELATIONSHIP OF FAMILY AND SCHOOL IN THE LITERACY PROCESS

Weslainy Sousa Torres; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima; Francielle Moreira Rodrigues; Gilvan Silva Caldeiras; Pedro Vinicius Barreto Souza; Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

RESUMO: As relações e interações entre família, escola e crianças possuem uma forte influência no desenvolvimento da alfabetização infantil, pois, é notável que a interação entre família e escola mostre-se muito positiva para o desenvolvimento psicoeducacional das crianças, haja vista que permite não só maior desempenho social e desempenho acadêmico em sala de aula, competência docente, mas também apoio familiar, visto que as relações familiares têm um enorme impacto na vida das crianças, principalmente no que envolve seu comportamento. O presente estudo tem a finalidade de compreender a relação da família no processo de alfabetização das crianças, assim como, essa instituição pode influenciar as atividades pedagógicas. Tendo como base principal a revisão bibliográfica do tema, com a finalidade de aprofundar o conhecimento acerca da temática, foram utilizados autores como: Oliveira; Marinho-Araújo (2010); Araújo; Veras; Teles (2018); Altmayer et. al. (2012). Na revisão bibliográfica foram abordados aspectos a respeito da família, da escola, do processo de alfabetização e a influência que a família exerce na educação e na alfabetização dessas crianças, sendo ela positiva ou não. Dessa forma, entende-se que o processo de alfabetização, leitura e escrita infantil é complexo e multifacetado, pois envolve e é influenciado por diversos fatores como questões emocionais, socioeconômicas e culturais. Sendo assim, é fundamental os pais acompanharem e apoiar as crianças durante esse processo, sendo eles, considerados um dos principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso geral da aprendizagem e educação de uma criança.

Palavras-chave: Família. Escola. Alfabetização.

ABSTRACT: The relationships and interactions between family, school and children have a strong influence on the development of children's literacy, as it is notable that the interaction between family and school is very positive for the psychoeducational development of children, given that it allows not only greater social and academic performance in the classroom, teaching competence, but also family support, since family relationships have a huge impact on children's lives, especially when it comes to their behavior. The present study aims to understand the family's relationship in the children's literacy process, as well as how this institution can influence pedagogical activities. Having as it's main basis the bibliographical review of the topic, with the purpose of deepening knowledge about the topic, authors such as: Oliveira; Marinho-Araújo (2010); Araújo; Veras; Teles (2018); Altmayer et. al. (2012) were utilized. In the bibliographic review, aspects regarding the family, school, the literacy process and the influence that the family exerts on the education and literacy of these children were addressed, whether positive or not. Therefore, it is understood that the process of children's literacy, reading and writing is complex and multifaceted, as it involves and is influenced by several factors such as emotional, socioeconomic and cultural issues. Therefore, it is essential for parents to monitor and support children during this process, as they are considered one of the main responsible for the overall success or failure of a child's learning and education.

Keywords: Family. School. Literacy.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e complementa as ações familiares e comunitárias para criar condições para o desenvolvimento físico, psicológico, cognitivo, emocional e social das crianças.

As relações e interações entre família, escola e crianças possuem uma forte influência no desenvolvimento da alfabetização infantil. Pois, é notável que a interação entre a família e a escola é altamente benéfica para o desenvolvimento psicossocial tanto acadêmico das crianças. Uma vez que não só melhora o desempenho na sala de aula, desenvolve também uma melhor atuação no que concerne o desempenho dos professores, sobretudo, também proporciona acesso a uma base familiar de apoio.

Pois, sabe-se que a família é a primeira instituição na qual são estabelecidos os meios básicos para sua sobrevivência, é nela que a criança encontra a primeira base de socialização, proteção, sobrevivência, afeto e aprendizagem. Ainda, também é nessa instituição que se criam os primeiros padrões de comportamento, conduta, moral e ética, e é na família

que a criança centra-se na sua visão de mundo e das suas representações.

Portanto, diz-se que o envolvimento da família é essencial para as competências de alfabetização das crianças. Quando as crianças são inseridas no ambiente escolar, elas já estão dotadas de conhecimentos que são repassados pela família à ela, dessa forma, considera-se que a educação começa antes da criança ir à escola. Na família são passados os conhecimentos informais gerais e de senso comum, já na escola, a criança terá contato direto com a leitura, escrita e aprendizagem de maneira formal.

Mesmo sendo ambientes distintos, família e escola compartilham de objetivos comuns: desenvolver a aprendizagem, a socialização e construção saudável de um ser pensante.

Dessa forma, esse artigo busca compreender a relação da família no processo de alfabetização das crianças, assim como, essa instituição pode influenciar as atividades pedagógicas.

Sendo assim, em uma tentativa de responder as hipóteses do artigo, pode-se dizer que a família pode afetar e interferir nesse processo de maneira positiva ou negativa. Pois, ao levar em

consideração a escola, essa por sua vez também desempenha um importante papel na educação das crianças. Entender de que forma elas são afetadas nessa inter-relacionamento mostra-se de significativa relevância.

Tendo como objetivos específicos os seguintes pontos: Compreender a relação familiar; compreender a relação família e escola; definir e relacionar a alfabetização e aprendizagem; relatar a influência da família no processo de alfabetização.

Pelo fato desse artigo trazer as questões escola e família, sua relevância se pauta nas especificidades dessa relação, visto que muitas famílias não conseguem estabelecer uma boa conexão com a escola, assim como a escola também não, o que por sua vez, acaba afetando a criança nas suas questões pedagógicas e psicossociais.

A metodologia utilizada nesse artigo refere-se a pesquisa bibliográfica busca-se através de livros, revistas, jornais e artigos explicar a relação família e escola no processo de alfabetização.

Onde, tem como estrutura os seguintes tópicos: Educação: A Relação Família/Escola; O Processo

de Aprendizagem na Alfabetização; A Influência da Família na Alfabetização.

EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

É de conhecimento geral que a educação perpassa todas as etapas da vida de um indivíduo, seja de maneira formal ou informal, pois a curiosidade e a capacidade de aprender são inerentes à natureza humana (Araújo; Veras; Teles, 2018).

A princípio, a educação foi originalmente desenvolvida de maneira informal no processo de interação e comunicação entre os indivíduos, e tem sido necessária desde o aparecimento do homem quanto ser social, tanto para a sobrevivência física como para o desenvolvimento de capacidades e ampliação do papel do sujeito em uma sociedade (Araújo; Veras; Teles, 2018). Por isso, a escola, tal como o Estado e a família, tem um papel fundamental na formação dos cidadãos, isto é, deve cumprir a sua tarefa educativa de forma a permitir aos alunos se desenvolverem plenamente em nível moral, intelectual, afetivo, psicomotor e social (Nogueira, 2013).

Todavia, ressalta-se que há uma diferença entre a educação escolar e a educação que ocorre no ambiente familiar, pois, de acordo com o

pensamento de Guzzo (1990, apud Oliveira; Marinho-Araújo, 2010, pág. 101) a palavra educar tem em seu conceito etimológico um sentido de “promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais, sendo que, de forma geral, tal tarefa tem sido de responsabilidade dos pais”.

Já a escola é uma instituição que a função de proporcionar aos educandos um desenvolvimento de sujeito, proporcionando-lhes uma melhor aquisição do saber elaborado quanto ciência, explorando as bases desse saber por meio de instrumentos, técnicas e práticas educativas (Saviani, 2005, apud Oliveira; Marinho-Araújo, 2010). Além do mais, o âmbito escolar exerce o poder de orientar os pais quanto as disfuncionalidades do aluno num todo: educação; moralidade; dificuldades; potencialidades e assim, inseri-los na instituição (Oliveira; Araújo, 2010).

Por conseguinte, pode-se dizer que a educação escolar, a educação familiar e a relação da escola com a família possuem uma relação estreita. (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

Desta forma, os pais se destacam como transmissores e os filhos como receptores em meio a um conjunto de práticas socializadoras. E,

ainda nos primeiros anos de vida, a criança começa a frequentar a escola, sendo esta instituição a responsável pelo desenvolvimento de aspectos cognitivos por meio das interações sociais e conhecimento sistematizado (Nascimento *et. al.*, 2021, pág. 02).

Assim como todo sistema, família e escola sofreram diversas mudanças ao longo dos anos a nível estrutural e dinâmico (Souza, 2020). Dentre elas, destacam-se os aspectos referentes a diversidade cultural na formação de diferentes tipos de família. Hoje, existem diversos modelos de família, que perpassam por critérios de cultura, orientação sexual e composição (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

Em função disso, o modelo familiar não se limita mais à família nuclear composta por esposa, marido e filhos biológicos, pois, devido à expansão do conceito de família, o termo passou a permitir a inclusão de diferentes modelos familiares tradicionalmente conhecidos (Turner & West, 1998, apud, Oliveira; Marinho-Araújo, 2010). Entretanto, a função social da família independe de sua formação, ela deve permanecer sendo a principal responsável pela educação,

afeto, proteção, formação social, moral e psíquica (Nascimento, *et. al.*, 2021).

Em um continuum que faz menção a relação familiar e educacional, é notável o fato da família ser considerada a primeira instituição educativa, na qual é a responsável pela educação primária da criança sendo essa, a principal responsável pela forma como o sujeito se relaciona com o mundo de acordo com cada figura que desempenha seu papel na dinâmica social familiar. Apesar disso, não basta apenas ser espelho social para a criança, é papel também da instituição familiar orientar a nível físico e cognitivo (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

Em contrapartida, a escola é entendida como um espaço de formação de indivíduos, onde, por meio de uma prática pedagógica estimula e trabalha o potencial e as dificuldades de cada criança e adolescente nela inserida, objetivando formá-los para viver em sociedade. Na escola, a ênfase é colocada nos conteúdos e experiências de aprendizagem que as crianças cultivam desde o nascimento e através das suas vivências familiares (Souza, 2020).

O papel da família e da escola nesta fase é o de mediador. Na escola, as crianças podem interagir, ganhar

experiência, aprender e viver na diversidade. No início desta fase da infância, a família e a escola atuam como principais mediadoras de representação e significação do mundo social do indivíduo (Cavalleiro, 2007, apud Neta & Silva, 2014)).

Para tanto, a ideia de que a “boa” dinâmica familiar é responsável pelo “bom” desempenho dos alunos ganhou, compreensivelmente, importância (Oliveira; Araújo, 2010). Assim, quando há conflitos nas demandas de questões sociais, econômicas e até mesmo pessoais, traz consequências negativas severas para o desenvolvimento da aprendizagem e desempenho escolar das crianças, uma vez que durante esse aglomerado de conflitos, os familiares e responsáveis acabam transferindo as responsabilidades que competem a eles, para a escola. (Souza, 2020).

Por isso, embora as famílias e as escolas desempenhem papéis diferentes, elas complementam-se no que tange o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e das crianças. A família tem responsabilidade direta pela vida do indivíduo, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes, sobretudo, enquanto a escola tem o status de uma instituição

que deve oferecer educação formal por um determinado período de tempo (Piaget, 2007).

Portanto, levando em consideração a sociedade atual, cada vez mais fica evidente a importância de fortalecer a parceria entre famílias e escolas. Os interesses comuns envolvidos no processo de cooperação entre as duas instituições reforçam qualquer conceito, uma vez que nas escolas são criados princípios éticos e morais, enquanto nas fronteiras familiares são criadas regras, limites, normas e valores (Souza, 2020).

Desse modo, as escolas compartilham a educação não somente com as famílias dos estudantes, mas também com uma infinidade de ambientes sociais, nos quais estabelecem em cada meio comunicação e informação diferentes. Mesmo assim, a família, em colaboração com a escola, é o ator mais importante responsável pelo processo educativo, uma vez que a conjuntura de vivências familiares mostram-se tão importantes quanto às da escola (Araújo; Veras; Teles, 2018).

As escolas também devem fornecer informações sobre uma ampla variedade de assuntos a respeito da criança no processo de alfabetização e aconselhar e orientar a família quando

necessário para auxiliar as escolas e as famílias a ajudar seus filhos a alcançar o sucesso acadêmico e social (Nogueira, 2013)

É importante ressaltar que as escolas precisam fortalecer e amadurecer essa relação. Programas ou projetos educacionais que ajudam os pais a compreender a importância dos seus papéis, comportamentos e responsabilidades no desenvolvimento dos alunos pode ser uma estratégia adotada pela escola para essa demanda (Nogueira, 2013)

Pois, é notável que as parcerias família-escola têm um impacto positivo na educação como um todo. Os resultados levam, entre outras coisas, a um melhor desempenho acadêmico, a uma compreensão mais profunda do mundo e a alunos reflexivos, confiantes e engajados (NOGUEIRA, 2013).

Portanto, a escola é um espaço de influencia a formação dos valores, além de proporcionar aos alunos um ambiente de troca de conhecimentos e possibilitam a formação de normas de convivência (Parolin, 2007, apud Nogueira, 2013).

O papel da escola é o de assegurar a reelaboração dos conhecimentos dos educandos, assim como a construção de novos conhecimentos e a apreensão

crítica dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade e para que isso ocorra faz-se necessário que ela trabalhe numa perspectiva de tornar o aluno um cidadão cômico de seus direitos e deveres, alguém que desde a mais tenra idade possa exercer a cidadania (Nogueira, 2013, pág. 13).

Embora estes dois sistemas possuam objetivos diferentes, eles se interpenetram porque têm a missão comum de preparar crianças e jovens para uma integração significativa, participativa e produtiva na sociedade (Reali & Tancredi, 2005, apud Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

A diferença entre escola e família reside nas práticas de ensino, uma vez que a organização familiar tem a indispensável função de promover a aprendizagem de conhecimentos, possibilidades e capacidades socialmente construídas em situações concretas. Em contrapartida, as instituições escolares tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo a aprendizagem de comportamentos, atitudes e valores socialmente aceitáveis (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

A relação entre casa, família e escola deve ser próxima e contínua, onde, deve haver troca de informações constantes para desenvolver uma

relação mútua de auxílio, segurança, dividindo responsabilidades e melhorar o delineamento de métodos educativos (Piaget, 2007).

Percebe-se que na relação família e escola, há uma predisposição a ter uma relação disfuncional, um dos motivos é a capacidade limitada da família para abordar questões relacionadas com o campo educativo. No entanto, o mesmo não parece se aplicar às escolas no que diz respeito à entrada no âmbito familiar. Isto porque as escolas acreditam ter autoridade para identificar, intervir e abordar questões e conflitos familiares, assim como podem definir os parâmetros para tomar determinadas decisões. Apesar de na maioria das vezes isso acontecer de fato, os pais podem apresentar certa resistência em manter um vínculo com a escola (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

Por isso, é indiscutível a necessidade de aproximar cada vez mais as famílias e as escolas, contudo, nota-se que muitas vezes as famílias não demonstram algum nível de interesse em desempenhar um papel educativo na vida dos seus filhos. Por esse motivo, diariamente, as escolas enfrentam grandes desafios na tentativa de construir e manter relações com as famílias inclusive, por vezes,

sentem-se vulneráveis em contextos sociais, já que a maior parte dos conflitos surgem porque muitos pais acreditam que é função do professor e da instituição criar, ensinar, e educar os filhos. (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010)

No entanto, em outra perspectiva, existem famílias que gostam de acompanhar a criança na escola, estão sempre dispostas a ajudar e de se envolverem na educação escolar, mas, o problema se manifesta na escola propriamente dita, pois, nem sempre incentivam a interação ou não estão dispostas a ouvi-los e orientá-los na sua procura de uma participação mais eficaz. (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010)

Diante desses contextos, pode-se responsabilizar a falta de diálogo entre os pais e professores, que por inúmeros motivos acabam colocando empecilhos tanto no que diz respeito à participação efetiva dos pais, quanto a disponibilidade da escola e dos agentes educativos em promover a escuta. (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

No relato de muitos professores há a afirmação de que, apesar de abrirem as portas da escola à participação dos pais, esses são desinteressados em relação à educação dos filhos, na medida em que atribuem à escola toda a responsabilidade pela

educação. (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010, pág. 103).

Embora, quando há o estabelecimento de uma relação saudável e as famílias reconhecem o importante papel da escolaridade na vida dos seus filhos e ainda contribuem ativamente para a escola, não são vistas pelos professores como parceiros com objetivos comuns (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

Para garantir o desempenho ideal das crianças no processo de ensino e aprendizagem, é necessário e deve ser garantido um bom relacionamento entre família e escola. Estes ambientes de apoio são importantes para as crianças porque combinam os seus esforços educativos e encontram estímulo, segurança e atenção dos membros destas duas instituições educativas onde passam a maior parte do seu tempo (Araújo; Veras; Teles, 2018).

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

No processo de alfabetização, letramento e escrita, as interações sociais proporcionam experiências únicas que promovem a formação de padrões comportamentais para toda a vida da criança, visto isso, nota-se que

a cultura familiar e social é transferida para a escola, e as relações sociais das crianças moldam a relação funcional entre a linguagem escrita e falada (Altmayer *et. al*, 2012).

Portanto, a alfabetização é uma nova experiência de aprendizagem para crianças. Isso é, deve-se considerar todos os aspectos que as cercam: ambiente familiar, relações sociais, dificuldades e limites. De acordo com Emilia Ferreiro, as crianças que vivem em lares onde todos sabem ler e escrever adquirem informações e aprendem participando nas atividades sociais, dessa forma, a escrita tem uma função real e precisa (Basílio; Nicolau, 2017).

Sendo assim, uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever. Em contraponto, a pessoa letrada é aquela que utiliza a escrita e a leitura de forma social e responde adequadamente às necessidades da sociedade. Ser letrado é diferente ser alfabetizado, apesar da aproximação, esses termos se divergem. Ao apropriar-se da leitura e da escrita, não necessariamente significa que a criança sabe ler e escrever, pois há procedimentos determinados para apropriar-se também da escrita, que, quando desenvolvida é uma via para a

assimilação das suas particularidades (Soares, 2010, Neta & Silva, 2014).

Com isso, a alfabetização cria condições para que os alunos acessem o mundo dos textos, conferindo-lhes não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a capacidade de codificar e decifrar os princípios dos textos. Utilizar a palavra escrita com todas as suas capacidades na prática e com segurança na sociedade e como ferramenta na luta pelos direitos civis (Altmayer *et. al*, 2012).

Pelo fato da escola receber crianças de diferentes experiências culturais e diferentes níveis de desenvolvimento, quando as crianças chegam à escola, já possuem um conhecimento abrangente sobre o mundo e sobre si mesmas. Apesar disso, a instituição escolar e os profissionais inseridos nela unem-se em um único objetivo: alfabetizá-los, ajudar e ensina-los a ler e escrever (Altmayer *et. al*, 2012).

Frequentemente, parte das crianças que frequentam a escola não conseguem satisfazer plenamente as expectativas da escola ou dos pais por alguma razão. Normalmente, as famílias ou responsáveis por essas crianças são encaminhados a um especialista para ajudar a diagnosticar o “problema da criança” e resolver

outros problemas existentes (Altmayer *et. al*, 2012).

A aprendizagem é um processo altamente complexo, no qual desde o nascimento há indícios de seu início. Isso se refere ao procedimento pelo qual as pessoas se integram e se adaptam ao seu ambiente. Portanto a aprendizagem é baseada em estruturas mentais elementares, além do mais, o ambiente no qual a criança está inserida, tem um enorme impacto na aprendizagem e é um elemento essencial para esse processo (Altmayer *et. al*, 2012).

Quando pequenas, apesar de ser uma ideia de senso comum, as crianças não vão para a escola sem saber nada. A escola não é o único lugar onde ela pode aprender a ler e escrever, uma vez que estão rodeados por um mundo educado onde tais competências fazem parte da vida diária (Basílio; Nicolau, 2017).

A criança não entra na escola nos anos iniciais sem saber de nada. Não é apenas na escola que ela poderá aprender escrever ou ler. Estão cercadas por um mundo letrado, onde tais competências fazem parte do cotidiano. Infelizmente, muitas famílias não compreendem que, juntamente com a escola, podem fazer parte da

construção deste processo fundamental para a vida da criança.

Com a democratização do acesso à escola, crianças de todas as camadas sociais passaram a frequentar as classes escolares, trazendo consigo uma história particular e uma gama individual e subjetiva de experiências em todas as áreas. Diante a isso, o papel da escola passa então a ser apoiar a criança em questão a partir do que ela traz para a escola, com o objetivo de qualificar, ampliar e promover o uso social da linguagem (Maggi, 2011).

Para Bossa (2000, p. 54, apud Altmayer *et. al*, 2012, pág. 05) conhecer a realidade da criança e seus contextos é tão importante quanto, pois "às vezes, para entender uma matéria, a criança necessita aprender coisas que ainda não lhe ensinaram, e só depois de aprender essas coisas é que consegue entender o que a professora diz".

Dessa forma, a alfabetização deve basear-se num conjunto de desejos de aprender e de ensinar, e de ensinar o que é relevante para os alunos de acordo com a cultura em que estão inseridos. e ensinar aos alunos o que é relevante de acordo com a cultura em que estão inseridos (Altmayer *et. al*, 2012).

Emilia Ferreiro foi a pioneira nessa forma de compreender o processo de aquisição da linguagem escrita de uma disciplina e, como resultado de seu trabalho, muitos outros estudos contribuíram para o avanço dos estudos de alfabetização. Entre estes, para efeitos de estudo, inclui-se Magda Soares (Maggi, 2011).

A autora supracitada foi uma psicóloga e educadora argentina que “desvendou” a natureza psicogênica da palavra escrita e revolucionou a nossa compreensão do processo de leitura e escrita. Isso deu nome ao seu livro mais importante, “Psicogênese da Língua Escrita” em 1985. Essa obra descreve as funções cognitivas e possíveis caminhos pelos quais os alunos alfabetizados perpassam para compreender e dominar os sistemas de escrita. Ferreiro via a escrita não apenas como uma aprendizagem motora/mecânica, mas como um objeto de conhecimento da criança, a aprendizagem de um sistema de expressão da linguagem falada. (Maggi, 2011).

Apesar de Emilia Ferreiro ter sido a precursora deste movimento, Magda Soares, escritora brasileira, apoiou-se nas ideias de Ferreiro ao afirmar também que a alfabetização é uma estrutura cognitiva. Porém, nesse

questo, Magda, ampliou a obra de Ferreiro ao incorporar o conceito de alfabetização como uma contribuição à pesquisa sobre alfabetização (Maggi, 2011).

Magda Soares é uma autora brasileira que se apoiou nas ideias de Ferreiro ao afirmar também que a alfabetização é uma construção cognitiva, porém foi capaz de imprimir novas Visões, de ampliar a pesquisa de Ferreiro incorporando o conceito de letramento enquanto uma contribuição às pesquisas em alfabetização. Para essa autora, o processo de alfabetização começa a partir do momento em que a criança nasce em uma sociedade alfabetizada, mesmo que a criança ainda não seja alfabetizada para ler e escrever corretamente o fato delas viverem em uma sociedade e cultura onde a escrita é usada rotineiramente permite-lhes dominar gradualmente o sistema de escrita. Portanto, ingressam na escola e na educação infantil já com um campo de conhecimentos que caberá a escola orientar e organizar (Maggi, 2011).

Em seus construtos teóricos, Emilia Ferreiro, identificou e definiu algumas etapas pelas quais os alfabetizados passam desde o desenvolvimento inicial até

compreenderem o funcionamento do sistema de escrita, sendo: etapa pré-silábica, etapa silábica, etapa silábico-alfabética e etapa alfabética (Maggi, 2011).

1. **Pré-silábico:** Essa etapa se subdivide em dois momentos, o da escrita indiferenciada e o da escrita diferenciada.

- Na escrita indiferenciada, a criança não entende a relação entre sons e letras, e tudo o que está escrito representa o nome de uma figura. Números, letras, e formas não são diferenciados. Nessa escrita não existem padrões quanto à quantidade ou distinção de letras utilizadas, e a mesma palavra pode ser escrita de forma diferente (Maggi, 2011).
- Na escrita diferenciada já é possível utilizar símbolos gráficos tradicionais, atentando-se para o número mínimo de caracteres por palavra e sua diferenciação. As crianças nesta fase usam rotineiramente as letras dos seus nomes, mas o número e o tamanho das letras variam dependendo do significado expresso (Maggi, 2011).

2. **Silábica:** Essa etapa é de fundamental importância para as crianças, uma vez que é durante esse período que as crianças desenvolvem-se no tocante a

alfabetização, assim como demonstra ser uma etapa de muitos conflitos e incertezas. A partir disso, durante a fase silábica percebe-se a existência de algum grau de consciência do sistema, mesmo que mínimo. As crianças entendem que a escrita representa a linguagem e que as palavras são formadas por “partes” (sílabas), e cada parte corresponde a uma letra. Também é comum as crianças misturarem letras tradicionais e inventadas, com ou sem valores fonéticos. Na ausência de valores fonéticos, as crianças podem utilizar qualquer letra para representar cada sílaba ou qualquer símbolo gráfico. Dado um valor sonoro, a criança escreve a letra que corresponde ao som (vogal ou consoante) da sílaba falada, por isso, palavras diferentes podem ter a mesma grafia se a criança escolher vogais para representar sílabas. Dessa forma, é comum as crianças apresentarem dificuldades para compreender esse fato, e como estratégia para resolver esse problema, ela pode inserir outra letra no meio ou no final da palavra. (Maggi, 2011).

3. **Silábico-alfabética:**

Nessa etapa, a criança que está se alfabetizando, vivencia outro grande conflito: uma transição dos conceitos das fases anteriores, e a não compreensão da escrita fonética. Apesar disso, nesse momento, a criança já sabe que para escrever é preciso usar um número maior de letras para cada sílaba, isso a leva a começar entender a relação entre o todo e as partes, sobretudo, também consegue utilizar um critério para identificar o número de sílabas e agregar valores sonoros às sílabas das letras de cada palavra (Maggi, 2011).

4. **Alfabética:** Nessa última etapa, apesar de ainda a criança não possuir domínio das normas ortográficas, já é possível compreender o que escreve. Além disso, também é comum a criança usar as letras com seu valor fonético convencional e também ela pode ainda não conseguir dividir o texto em partes, como em frases e palavras. Na etapa silábica, é comum ver que elas sentem mais segurança ao escrever, porque sabem que ao ler um texto ou uma frase desenvolvida por ela, a pessoa

conseguirá compreender (Maggi, 2011).

Dessa forma, a alfabetização deixa de ser apenas uma aprendizagem mecânica e de transcrever códigos, onde, requer apenas a aquisição de determinadas habilidades visuais e motoras, esse processo dependerá da reflexão e compreensão do sujeito sobre o processo de escrita. Nesta perspectiva, a alfabetização não é mais uma aprendizagem puramente escolar, mas um objeto de conhecimento sociocultural (Maggi, 2011).

Além do mais, nota-se que Emília Ferreiro não só observa, identifica e explica as etapas pelas quais passam os sujeitos na apropriação dos sistemas de escrita, mas também discute a importância de tratar a escrita nas escolas não apenas como itens escolares, mas como objetos e usos sociais (Maggi, 2011).

Para Ferreiro (2002), um método de alfabetização que se reduza a procedimentos mecânicos de memorização de letras e sílabas, somente, não corresponde ao que ela realmente acredita ser a formação de um sujeito alfabetizado, ou seja, uma pessoa capaz de decodificar a língua, mas também de usá-la com propriedade,

com eficácia, socialmente (Maggi, 2011, pág. 33).

Assim, a alfabetização constitui-se como uma parte do processo, se caracterizando como a capacidade de uma pessoa se engajar na prática social de ler e escrever. Na educação infantil, é o processo de aquisição da linguagem, assim como habilidades de escrita e leitura, portanto, pode-se dizer que alfabetização e letramento andam lado a lado (Maggi, 2011).

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA ALFABETIZAÇÃO

Assim como exposto, entende-se que o processo de alfabetização, leitura e escrita infantil é complexo e multifacetado, pois envolve e é influenciado por diversos fatores como questões emocionais, socioeconômicas e culturais. Dentre os diversos fatores que podem contribuir para esse processo, destaca-se a atuação e influência da família (Soares, 2021).

Os pais devem proporcionar oportunidades para um maior desenvolvimento no processo de compreensão do mundo e das suas possibilidades, permitindo que as crianças explorem o espaço e ao mesmo tempo as protejam de perigos. Neste sentido, as famílias devem

construir uma parceria com as escolas baseada na solidariedade e na partilha de tarefas educativas, e tornar as atividades educativas participativas, de forma a alcançar bons resultados no processo de ensino e aprendizagem para uma boa formação humana (Araújo; Veras; Teles, 2018).

É fundamental acompanhar e apoiar as famílias durante esse processo, tanto que é considerada uma das principais responsabilidades pelo sucesso ou fracasso geral da aprendizagem e educação de uma criança (Ramos; Cruz; Ferreria, 2021). Nesse ponto de vista, o processo de ensino da leitura e da escrita nas primeiras fases educativas apresenta-se como um momento de transição da criança para um novo mundo (Almeida, 2018).

Diante esse contexto, diz-se que a família tem um papel de grande valia no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente na alfabetização, já que, é no ambiente familiar que a criança encontrará os elementos responsáveis e necessários para se desenvolver pedagogicamente (Neta & Silva, 2014).

Para que esse desenvolvimento ocorra sem problemas, é essencial que as crianças recebam estímulos dos pais em casa, como os recursos

tecnológicos, porém, com moderação, para que a criança não perca o foco nas devidas atividades (Borges, 2023).

As crianças, em vários momentos durante a aquisição da alfabetização enfrentam desafios nas tarefas escolares. Por essa razão precisam de alguém que os apoie neste momento difícil e restaure a confiança em suas capacidades (Picanço, 2012). É de fundamental importância que as crianças percebam o seu valor e seu significado real enquanto aprendiz, caso não aconteça irão se sentir desmotivadas (Basílio; Nicolau, 2017)

Por isso, para aumentar o interesse das crianças pelas práticas alfabéticas, é importante que os pais valorizarem os pequenos feitos de seus filhos como as atividades que vai da escola para casa, também influencia diretamente o desenvolvimento e aquisição desse processo. Independentemente do desempenho dos filhos, os pais devem motivar e apoiar-los, pois a motivação e o apoio podem promover o bom desenvolvimento e formação dos alunos. A vida e os relacionamentos familiares são importantes para os processos de alfabetização das crianças, especialmente a escrita lacto, à medida que as crianças constroem suposições sobre a escrita e seus usos

a partir de suas vidas sociais (Neta & Silva, 2014).

Para Goulart (2022, pág. 08), “a criança precisa, nesse processo, ser um sujeito ativo, o professor deve ser o mediador e a família precisa influenciar positivamente”. Além do mais, também há a necessidade dos pais oportunizar o desenvolvimento da criança sem excessos de proteção, pressão e comparação, para que assim, a criança possa desenvolver um autoconceito positivo. sociais (Neta & Silva, 2014).

Sabe-se que enquanto aprende, as crianças encontram oportunidades para se expressar e nomear sentimentos, sensações e vivências. Nas atividades, pode aparecer indícios de sua convivência familiar: ausência do pai ou da mãe, que muitas vezes se deve ao fato de estarem separados e apenas um dos cônjuges ter que cuidar sozinho da casa; irmãos; negligência; agressões e diversas outras situações. Isso também pode trazer muitas consequências para a vida dessa criança, bem como o seu desenvolvimento (Almeida, 2018).

É no ambiente familiar que as crianças conhecem e recebem a formação dos seus primeiros professores, que permanecem com elas ao longo da vida e contribuem para

o seu desenvolvimento social, familiar e pessoal: os pais (Neta & Silva, 2014).

Haja vista que um dos indicadores mais fortes para o desenvolvimento da linguagem e do letramento são as conversas ricas em explicações, contações de história, participação de atividades de leitura conjunta, e entendendo que na família a criança passa a maior parte de seu tempo, a família se torna um importante instrumento de potencialização da linguagem oral e escrita (GOURLART, 2022, pág. 11).

Pelo fato dos pais não possuírem estudos, a família acaba sendo interpretada como má influência para o ensino e aprendizagem da criança, já que é imposto pela sociedade o ensino formal dos pais e familiares. Entretanto, é possível que os pais nas suas subjetividades também sejam educadores das práticas educacionais dos filhos mesmo não tendo acesso formal a educação (Neta & Silva, 2014).

Contudo, quando há o acompanhamento por parte da família, não basta apenas a preocupação e estarem presentes durante o tempo de aprendizagem, mas também a família deve ter a perspicácia para perceber quando a criança não está tendo um bom desempenho, e ainda, nesses casos, procurar soluções que vão de

encontro às dificuldades ou problemas no processo de alfabetização e aprendizagem (Nogueira, 2013).

É fundamental que as famílias frequentem a escola e acompanhem seus filhos, diante da necessidade que os pais conheçam a escola de seus filhos, desde o segurança até o diretor, e mantenham sempre um diálogo aberto e honesto. O contato entre si também não deve ser feito apenas em casos de violação da disciplina, mas sobretudo para estabelecer diretrizes para um diálogo. Portanto, sua participação ativa dentro da escola é fundamental para que possam acompanhar como anda a educação da criança e como é a convivência de todos (Nogueira, 2013).

Em contraponto, quando as crianças não recebem apoio da família, tendem a ter menos condições de ter um desempenho escolar satisfatório, o que as prejudica. Como a aprendizagem ocorre por etapas, ela não só produz bons resultados nas avaliações, mas também tem o potencial de influenciar não só o desenvolvimento cognitivo e intelectual, mas também outras áreas, principalmente as emocionais e sociais (Nascimento *et. al.*, 2021).

Desse modo, oferecer a essas crianças um suporte familiar, e

acompanhar de perto seu desenvolvimento neste processo é fundamental, sendo inclusive, a instituição familiar considerada uns dos principais fatores responsáveis pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem de uma criança e de todo o trabalho educacional (Ramos; Cruz; Ferreira, 2021).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realização do projeto de pesquisa foi a Bibliográfica, na qual está refere-se a:

Segundo Gil (2002, p. 61) o método bibliográfico consiste em:

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

Com isso foi utilizado livros, revistas, artigos, monografias e dissertações para a elaboração do corpo teórico do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância das relações família/escola neste estudo

resplandece a formação da criança, haja vista que ambos são boas referências de apoio no que tange o desenvolvimento social e educacional. Assim, quanto melhor for a parceria da escola e família para o desenvolvimento da criança, mais positivo e significativo será o desempenho acadêmico do aluno.

A relação entre a escola e a família deve ser conectada, interativa e compreensiva, e devem, em conjunto, encontrar uma forma de unir a escola, a família e toda a comunidade para que as crianças se tornem pessoas honestas e sinceras. Cidadãos generosos e capazes. Valores morais e éticos.

O primeiro espaço onde são incentivadas as práticas educativas e de alfabetização é o lar, que é a primeira oportunidade para as crianças aprenderem e transmitirem cultura. As escolas rapidamente surgiram como um amplo espaço através do qual as pessoas podiam adquirir conhecimentos científicos, culturais e morais, além de estudar a sociedade.

A educação se dá através da experiência de viver em diferentes situações cotidianas. Portanto, a educação não formal decorrente das relações familiares tem um impacto significativo no desenvolvimento das

crianças, bem como a escola também contribui para a formação de seres pensantes e desenvolvidos.

Escolas e famílias são instituições sociais que realizam processos educativos em diversas funções e são de grande importância para o desenvolvimento dos indivíduos. Apesar de atuarem em constâncias diferentes na vida da criança, ambas se associam no quesito desenvolvimento.

Portanto, a família deve acompanhar o processo de alfabetização da criança, a fim de estimulá-la e garantir que tudo corra conforme desejado e que seja feita uma abordagem ativa no processo para que a cooperação da própria família com a escola esteja em harmonia. Pois, ambos trabalham juntos para garantir o sucesso do processo de leitura e escrita.

Por ora, desse modo, evidencia que o bom relacionamento entre escolas e famílias é essencial para obter e garantir resultados que beneficiem o trabalho educativo, os métodos de ensino e a implementação de procedimentos.

REFERÊNCIAS

Almeida, Dayane dos Anjos. A participação da família no processo de alfabetização dos/as filhos/as. 2018. 1-

25 p. TCC (Bacharel em Humanidades) - UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA (UNILAB), Redenção-Cem, 2018. Disponível em: repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/3112. Acesso em: 4 set. 2023.

Altmayer, C.; Dias, C. B.; Baum, F. L.; Duarte, S. do N.; Moraes, S. A. F. de; Müller, M. B. C. AMBIENTE ESCOLAR, FAMILIAR, E SOCIAL: SUAS INFLUÊNCIAS NA ALFABETIZAÇÃO. Revista Conhecimento Online, [S. l.], v. 1, 2012. DOI: 10.25112/rco.v1i0.265. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/265>. Acesso em: 21 set. 2023.

Araújo, Leidiane De Carvalho *et al.* A parceria da família e escola no processo de alfabetização: um olhar reflexivo sobre essa relação. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46055>. Acesso em: 14/09/2023 19:37

Basílio, Letícia de Oliveira; Nicolau, Thiago Ferigati Squipati. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA PARA O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA, Bebedouro, SP, v. 4, ed. (1), p. 148-165, 2017. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193127.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

Gil, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

Goulart, Gabriela Dal-Bó Emerick. FAMÍLIA E ESCOLA, UMA PARCERIA NO CICLO ALFABETIZADOR. Orientador: Mariléia Mendes Goulart. 2022. 1-22 p. TCC (Graduação em Licenciatura em Educação Pedagogia) - UNISUL, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/26995/1/ARTIGO%20TCC%20GABRIELA%20-%202022%20-%2007.09%20-%20formatado%20%281%29.pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

Maggi, Danila Orbea. A influência da família no processo de alfabetização: um estudo de caso numa instituição filantrópica na cidade de São Paulo. Orientador: Profa. Dra. Nilce da Silva. 2011. 1-116 p. Tese (Mestre em Educação) - USP, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-144024/publico/DANILA_ORBEA_MAGGI.pdf. Acesso em: 4 set. 2023.

Nascimento, F. E. de M. ; Paiva, M. R. F.; Frola, R. C.; Sousa, M. H. A. A relação família e escola no processo educativo : uma revisão integrativa. Oikos: Família e Sociedade em Debate, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 1–24, 2021. DOI: 10.31423/oikos.v32i2.11824. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/11824>. Acesso em: 21 set. 2023.

Neta, Emília Santana Vieira; SILVA, Débora Regina Machado. Revista InterAção: Revista Científica da Faculdade das Américas. IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA, [s. l.], ano x, n. 2, ed. 14, p. 53-67, 2014. Disponível em: https://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2019/09/OS_0012_16

_fam_revista_interAtiva_n-12.pdf. Acesso em: 4 set. 2023.

Nogueira, Patrícia Érika de Souza. FAMÍLIA E ESCOLA: Relação com o processo Ensino Aprendizagem. Orientador: Luíza Lúlia Feitosa Simões. 2013. 1-38 p. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Cearense - FAC, Ceará, 2013.

Oliveira, C. B. E. de. & Marinho-Araújo, C. M.. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos De Psicologia (campinas), 27(1), 99–108. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>.

Piaget, Jean. Para onde vai a educação. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007. FAMÍLIA, ESCOLA E PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA RELAÇÃO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS. PIKANÇO, Ana Luísa Bibe. A relação entre família e escola, 2012. Disponível em: Acesso em: 27 ago. 2023.

Ramos, Celiomar Porfirio; Cruz, Marina de Souza; Ferreira, Vanessa Aparecida. REVISTA FACISA. A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, [s. l.], v. 10, ed. 2, p. 111-132, 2021. DOI 2238-8524. Disponível em: <https://periodicos.unicathedral.edu.br/?journal=revistafacisa&page=article&op=view&path%5B%5D=650>. Acesso em: 4 set. 2023.

Soares, M. Alfalettar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

Souza, Adriana Izaías De Azevedo. A relação entre a família e a escola no processo de ensino e aprendizagem. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 01, Vol. 01,

pp. 134-144. Janeiro de 2020. ISSN:
2448-0959, Link de
acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/processo-de-ensino>

MATEMÁTICA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYFUL MATHEMATICS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ana Paula Pereira Fernandes Melo; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima; Francielle Moreira Rodrigues; Gilvan Silva Caldeiras; Pedro Vinicius Barreto Souza; Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

Resumo: O presente artigo foi desenvolvido através de pesquisas bibliográficas, exploratórias, teóricas e qualitativas, para isso, contribuições de diversos autores foram utilizadas, como Cunha (2001), Volpato (2002) e Dantas, Rais, Juy (2012), tendo como objetivo fazer uma análise e reflexão sobre a importância da matemática lúdica na educação infantil, enfatizando principalmente as contribuições encontradas nesse processo, enfatizando que o lúdico é uma ferramenta positiva no ensino da matemática, apresentando a importância de se trabalhar com atividades lúdicas, tanto para o professor quanto para o aluno, principalmente nos primeiros anos do ensino na educação infantil, o lúdico enriquece de maneira significativa o desenvolvimento intelectual e potencial de cada criança. Expor que através do lúdico inserido no ensino de matemática, irá trazer um resultado positivo com relação ao aprendizado das crianças, pelo brincar. Conceituar o termo Lúdico como sendo positivo daquilo que estimula através da fantasia, do divertimento ou da brincadeira, na visão de alguns autores reforçar esses conceitos mostrando o quanto o ato de brincar é importante para o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos ainda crianças, mas ainda citar alguns jogos que auxiliam no processo de alfabetização matemática, bem como suas contribuições nessa área do conhecimento matemático.

Palavras Chaves: Aprendizagem. Educação Infantil. Lúdico. Matemática.

Abstract: This article was developed through bibliographic, exploratory, theoretical and qualitative research, for this, contributions from several authors were used, such as Cunha (2001), Volpato (2002) and Dantas, Rais, Juy (2012), analyzing and reflecting on the importance of playful mathematics in early childhood education, emphasizing mainly the contributions found in this process, emphasizing that play is a positive tool in the teaching of mathematics, presenting the importance of working with playful activities, both for the teacher and for the student, especially in the early years of teaching (child and elementary I), the playful significantly enriches the intellectual development and potential of each child. To expose that through the playful inserted in the teaching of mathematics, it will bring a positive result in relation to the learning of children, by playing. Conceptualize the term Playful as being positive of what stimulates through the fantasy, fun or play, in the view of some authors reinforce these concepts showing how important the act of playing is for intellectual and cognitive development of students still children, but still cite some games that assist in the process of mathematical literacy, as well as their contributions in this area of mathematical knowledge.

Keywords: Apprenticeship. Early Childhood Education. Ludic. Mathematics.

1. INTRODUÇÃO

A matemática é uma disciplina de modo geral “considerada difícil” entre os alunos, seja pelo método arcaico que a maioria das instituições de ensino ainda fazem uso, seja pela dificuldade que ela de fato possui.

O intuito desse tema “Matemática Lúdica na Educação Infantil”, foi pelo fato de querer reforçar a importância de se trabalhar com atividades lúdicas no ensino matemático, pondo em evidência suas contribuições para o professor e para o aluno. Atualmente os professores podem e deveriam fazer uso do lúdico em diversos momentos no ambiente escolar e nas aulas de matemática, no entanto nem sempre vemos professores engajados diversificar sua metodologia, deixando de lado um método tradicional e arcaico para adotar um método lúdico, adicionando jogos e brincadeiras em classe. No entanto, o jogo no ensino de matemática pode ser utilizado como um aparato para conduzir o processo de ensino e aprendizagem do aluno na disciplina.

De acordo com Zatz Halaban (2006) brincar é essencial para a criança, pois é deste modo que ela descobre o mundo à sua volta e aprende a interagir com ele. O lúdico está presente, seja no que for que a criança esteja fazendo. Desse modo o ensino de matemática tem sua

importância no desenvolvimento do aluno, antes de sua entrada na escola a criança já está em contato com a matemática, pelo fato dela está presente em diversos momentos do nosso cotidiano. Dantas, Rais, Juy (2012, p. 08) enfatiza que:

A criança já traz para a escola alguns “conceitos” numéricos que ela já estabelece singularidade, pois são usados em seu dia a dia, como por exemplo, o número da sua casa e que cabe a escola o papel de incentivar a criança para que ela se aproprie do sistema de numeração de forma prazerosa e satisfatória. A criança precisa ter noção de sequência numérica para poder utilizar. (DANTAS, RAIS, JUY 2012, p. 08).

Ao ingressar numa instituição de ensino os alunos entram em contato com um ensino de matemática sem significado, permeado de regras e fórmulas, além de não está no seu contexto social, logo, a percepção sobre o ensino da matemática é alterada, trazendo a percepção de uma disciplina complicada de entender, despertando então, sentimento de incapacidade e impossibilidade de aprender, o que lhe é transmitido.

O exposto artigo busca apresentar que o lúdico quando utilizado em sala de aula no ensino de matemática, principalmente na educação infantil, poderá ter um resultado positivo com relação ao aprendizado dos alunos, pelo brincar. Com o intuito de melhorar o raciocínio lógico da criança de forma

divertida e criativa, enfatizando essa metodologia com o professor, que o brincar não é simplesmente um entretenimento, mas, como reforça Kishimoto (1998) quando diz que “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para gastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Implementar que o aluno encontre e compreenda que a matemática não é apenas cálculos e fórmulas vistas como complexas, adotando uma maneira divertida, criativa e atrativa para crianças ao ato de ensinar e que pode ser sentido pelos alunos ao perceberem essa prática sendo repassada pelo professor. De acordo com Cunha, “O Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer” (CUNHA, 2001, p.14)

É pelo brincar e por meio dele que o aluno consegue se desenvolver e é sob essa perspectiva que será desenvolvido esse artigo, para que o aprendizado de matemática se torne ainda mais atrativo, divertido e que desperte o interesse das unidades de ensino e aprendizagem, envolvidas, professores/alunos.

Conforme Corbalán, apud Alsina,

Ensinar e aprender matemática pode e deve ser uma experiência com bom êxito do sentido de algo que traz felicidade aos alunos. Curiosamente quase nunca se cita a felicidade dentro dos objetivos a serem alcançados no processo ensino-aprendizagem, é evidente que só poderemos falar de um trabalho docente bem-feito quando todos alcançarmos um grau de felicidade satisfatório. (CORBALÁN, apud ALSINA, 1994, p. 14).

Baseado em pesquisas em plataformas acadêmicas como Scielo, BVS, e estudos em artigos relativos ao tema, o presente artigo está sistematizado em subtítulos que apresentarão a princípio o que é o Lúdico, se referindo a brincadeiras, a momentos de diversão, onde estão incluídos os jogos, brinquedos e, brincadeiras, por ser um facilitador que está auxiliando nas aulas de matemática, tornando-as mais agradáveis e prazerosas, tanto para o aluno, como para o professor. Em seguida, sobre a matemática, matemática lúdica na educação infantil e o pedagogo e a matemática lúdica, destacando as contribuições nas aulas de matemática bem como distanciar dos estudantes o bloqueio que sentem pela matemática e que se consideram incapazes de aprendê-la. Em síntese, as contribuições dos jogos no processo de alfabetização matemática, procurando estratégias e formas que facilitem nesse processo e que consigam com que seus alunos permaneçam concentrados em suas aulas, sem que fiquem estressados, cansados e

reconheçam as aulas como atrativas e o professor demonstre ainda mais motivação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O LÚDICO

Segundo Vygotsky, o lúdico impacta diretamente o desenvolvimento da criança cognitivo, comportamental, social e emocional, entende-se que por meio de jogos a criança potencializa e cria possibilidades aprender a agir, sua curiosidade é estigada, adquire iniciativa e autoconfiança, além de proporcionar o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração, quando a criança não é estimulada ao lúdico pode haver um comprometimento em alguma área do seu desenvolvimento.

As crianças se comunicam de forma diferente, através do lúdico ela consegue simbolizar, por meio de imagens, sons, toque, produção durante a prática do lúdico, produzindo conhecimento e estimulando sua socialização.

Atualmente, há uma concordância em relação ao lúdico ser um fator determinante na aprendizagem da criança. A educação fazendo uso dos meios lúdicos proporciona ambiente gratificante e atraente servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. Por isso, no âmbito do universo lúdico, foram

criadas as brinquedotecas, os jogos educativos, os brinquedos pedagógicos e outros materiais, tudo para dar embasamento e suporte para que o desenvolvimento potencial da criança seja atingido. (EDUCA BRASIL, 2017).

De acordo com Santos (2001:37): “O comportamento lúdico não é um comportamento herdado, ele é adquirido pelas influências que recebemos no decorrer da evolução dos processos de desenvolvimento e aprendizagem”. Esse desenvolvimento pode ser estimulado e produzido através das aulas ministradas pelo professor, com a perspectiva das atividades lúdicas positiva para melhorar potencialidades, adquirir novas e estimular proporcionando momentos de prazer, diversão e aprendizado.

Santos (2001:35) afirma ainda que: “Assim sendo, o lúdico deve ser constante na vida dos seres humanos, desde o início de suas vidas até a velhice”. Por desenvolver-se com maior facilidade ao brincar.

Volpato afirma que,

O brincar na escola não pode - nem deve - ser o mesmo que brincar em casa, não se tratando do recreio, pois, o brincar na escola se define numa formação responsável pela socialização e aprendizagem da criança. No entanto maioria dos professores sente dificuldade em conciliar o jogo e a brincadeira em sala de aula, sendo às vezes negados pelo fato de pensarem que vai provocar indisciplina. Várias vezes, o lúdico é confundido com material concreto para ensinar matemática,

como jogo da memória, dados, bingos de diversos tipos, entre outros. Nessa modalidade a atividade corre risco de não ser utilizada como mediadora de aprendizagens significativas para a criança, pois deve ser uma forma prazerosa de desenvolvimento visando a aprendizagem”. (VOLPATO, 2002, p.97)

A concepção que se tem do lúdico pelos professores, no geral tem sido como aliado auxiliando em suas aulas, proporcionando ambiente agradável e prazeroso, para todos da sala de aula professor/aluno, a ideia do lúdico, busca melhorar o aprendizado, o interesse pelas aulas, o raciocínio e uma vontade de aprender matemática de uma forma diferente, criativa e divertida.

2.2 A MATEMÁTICA

Alguns autores (BAROODY, 2002; CLEMENTS; 1999; GELMAN, 1994) apontam que as crianças desenvolvem noções matemáticas mesmo antes de entrar na escola, possuindo considerável conhecimento matemático informal que utilizam no cotidiano. Estes autores afirmam que o êxito da aprendizagem está relacionado com a qualidade das experiências vividas durante os primeiros anos.

“os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das

crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências.(...) A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço numa forma cada vez mais sofisticada” (p.73).

Quando acostumadas a ouvir uma linguagem matemática empregada em diferentes contextos para que possam fazer a sua própria construção de significado na interação com os colegas e adultos do seu meio. Yale, Cobb, Wood, Wheatley y Merkel (1991) falam não apenas nesta ideia da interação social das aprendizagens matemáticas, mas, também nas tarefas de resolução de problemas como dois modos indissociáveis da educação matemática infantil.

O ensino de matemática com conteúdo processuais – o raciocínio e demonstração, as conexões, a resolução de problemas, as representações e a comunicação – é essencial na educação infantil. As atividades desenvolvidas a partir desses parâmetros permitem às crianças conhecer o seu pensamento matemático.

Números e operações, geometria, medida, análise de dados e probabilidade congregam os conteúdos conceituais que trabalhados em conjunto com os processuais costumam originar nas

crianças uma atitude muito positiva face à aprendizagem da matemática.

Cada criança tem o seu modo de enfrentar uma dada situação matemática e numa sala de aula podem aparecer distintos caminhos para resolvê-la. Esta diversidade de modos de solucionar um problema deve ser encarada como uma riqueza intelectual.

Os educadores devem ter em mente que todo o trabalho realizado com conteúdo matemático não deve ser ocasional, as propostas têm de ser múltiplas, variadas e relacionadas com a linguagem, as expressões e a formação socio pessoal do aluno (SMOLE, 2000). O papel do educador é organizar e planejar momentos que gerem e estimulem aprendizagem que esteja de acordo e coerente com o que os alunos necessitam, promover atividades adequadas, auxiliar os alunos em suas dúvidas, questionar o que eles têm pensado, imaginado, experimentado e refletir junto com eles para ajudá-los a atribuir sentido matemático às experiências vividas.

Considerando que os alunos da educação infantil estão em uma fase de aprendizagem lúdica, onde o brincar além de ser um direito legítimo e uma forma eficiente de desenvolver-se amplamente, as aulas de matemática precisam ter espaço para jogos, brincadeiras, histórias, fábulas, problemas, experimentos e tantas outras

atividades que compõem o universo infantil.

2.3 A MATEMÁTICA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A matemática é considerada por muitos estudantes como difícil, complexa, simplesmente por estarem relacionando somente as fórmulas e cálculos e acabam sentindo dificuldades para assimilarem os conteúdos quando não demonstram interesses, por não compreenderem, por não fazerem relação com seu cotidiano, e não percebem que bem antes de sua entrada nas instituições a matemática já faz de alguma forma, parte de sua vida.

Na infância a criança inicia sua vida estudantil e seu processo de alfabetização, e todas as disciplinas que fazem parte desse processo, inclusive a matemática que deve ser transmitida de forma bem elaborada para que futuramente os estudantes não venham a ter maiores dificuldades. Então surge a ideia de inserir o lúdico na educação de matemática, trabalhar dando ênfase nas atividades através do brincar, principalmente na educação infantil.

Com o desenvolvimento do lúdico na matemática podemos desenvolver a confiança da aprendizagem, fazendo com que participe ativamente de cada atividade sem ter medo de errar. Cria-se um ambiente para o trabalho em grupo, em que

as crianças aprendem a compartilhar dividir e ajudar o próximo em qualquer situação.

De acordo com Kishimoto (2000), o lúdico estimula a exploração e a solução de problemas e, por ser livre de pressões cria um clima adequado para a investigação e a busca de soluções. O lúdico pode ser trabalhado de forma individual, em duplas ou em grupos, mas deve ser algo em que crie um espaço de confiança e criatividade para ser desenvolvido de maneira agradável e espontânea.

Conforme Zabalza (1998, p. 44), “O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade”.

Desta forma há uma relação de proximidade entre o jogo lúdico e a aprendizagem da criança que favorece o ensino de conteúdos pedagógicos, portanto a atividade lúdica vem sendo um grande aliado do educador, auxiliando no processo de aprendizagem, uma tática que vem rompendo barreira e acabando com os complexos das crianças em relação ao aprendizado. O educador além de ensinar

pode também aplicar a questão de regras dentro do sistema de ensino uma vez que é um fator difícil de se trabalhar tendo em vista que muitos ainda não estão acostumados a viver no mundo cheio de regras e normas pré-estabelecidas.

As atividades lúdicas precisam fazer-se presente como recurso didático no processo educacional, principalmente na educação infantil, pois é imprescindível para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor.

Durante o desenvolvimento da atividade lúdica é muito importante a participação do professor como a de agente socializador, fazendo parte da brincadeira o professor consegue fazer com que todas as crianças se envolvam, proporcionando maior interação entre elas.

Sem o lúdico na escola as aulas se tornam monótonas e cansativas, onde muitas vezes não consegue se aprender determinado assunto, simplesmente através da teoria e da explicação, quando se trabalha com dinâmicas e jogos, os educandos interagem mais e conseqüentemente aprendem mais e melhor. O lúdico na escola pode ampliar as possibilidades e a capacidade dos alunos na construção do conhecimento através das interações com outras pessoas e o meio em que vivem.

Para Vygotsky, o ato de brincar é importante, pois possibilita ao indivíduo

atuar em um nível cognitivo superior ao seu e isso impulsiona o desenvolvimento, além disso, o observador precisa estar preparado para distinguir nas atitudes das crianças, ações ou procedimentos que demonstrem os sinais dos critérios necessários para uma boa formação cognitiva, e até afetivo-social do aluno. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso (REGO, 2000, p. 82).

As crianças demonstram prazer em aprender, agir, e enfrentar os desafios seguros e confiantes, quando aprendem através de atividades lúdicas, elas produzem conhecimentos, nas experiências que são capazes de proporcionar o envolvimento do sujeito que brinca. Por isso, é de fundamental importância que o professor utilize os jogos na sala de aula, estimulando os alunos para o desenvolvimento. Uma vez que o “objetivo dos professores de matemática deverá ser o de ajudar as pessoas a entender a matemática e encorajá-las a acreditar que é natural e agradável continuar a usar e aprender matemática como uma parte sensível, natural e agradável”, diz (BRITO 2001, P. 43).

Segundo Borin (1996),

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a matemática e

sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva, e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que esses alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. (BORIN, 1996, 9)

O bloqueio e receio em relação ao ensino matemático deixarão de existir quando for colocado em prática o pensamento de que é de grande importância unir aos conceitos matemáticos, o lúdico, o brincar através dos jogos, deixando claro aos estudantes que estudar matemática também pode ser divertido, pode ser prazeroso, dependendo principalmente da iniciativa do professor em inserir o lúdico nesse processo de aprendizagem.

2.4 O PEDAGOGO E A MATEMÁTICA LÚDICA

O pedagogo deve ser criativo ao inserir o lúdico no método de ensino e aprendizagem, e, além disso, mostrar o quanto a matemática contribui no desenvolvimento da mente do aluno. Os alunos também devem fazer sua parte no entender que tudo na vida se aprende com interesse e dedicação, no caso da aprendizagem da matemática não é diferente.

Na Educação Infantil, a criança tem a capacidade e a possibilidade de absorver conhecimentos que serão levados e

lapidados ao longo da vida. A escola utiliza as vivências das crianças como ponto de partida e dá continuidade, ampliando seu conhecimento. É nesse período que a criança terá a base de sua educação e o aprendizado da Matemática torna-se essencial.

Quando falamos em Matemática, pensamos logo em quantidades e cálculos, mas ela abrange muito mais que isso. Desde pequenos estamos inseridos em um mundo onde utilizamos a Matemática de forma informal e natural, seja para contarmos os integrantes da família ou brincarmos com jogos que exijam raciocínio lógico e estratégias.

Segundo o RCNEI (1998), a Matemática ajuda no desenvolvimento de pessoas independentes capazes de argumentar e solucionar problemas. Desta forma, quanto mais cedo forem trabalhados os conceitos matemáticos melhor será o resultado no futuro, quando os alunos terão que enfrentar a Matemática de forma mais complexa, no Ensino Fundamental e Médio.

(...) a instituição da Educação Infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos. O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento, por outro, corresponde a uma necessidade social de

instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades. (RCNEI, 1998, p. 209)

Justamente por todos esses benefícios que o aprendizado da Matemática nos proporciona, é que o método utilizado pelos professores vem sendo discutido. Para alguns alunos que não tiveram a oportunidade de um conhecimento espontâneo e gradual, a Matemática torna-se um trauma em toda sua formação acadêmica.

De acordo com o RCNEI (1998), há um grande equívoco em ensinar Matemática por meio da memorização e repetição, onde a criança apenas decora e não entende realmente a lógica. Já o trabalho com classificação e seriação é fundamental, para termos capacidade de ordenar, classificar e comparar, desenvolvendo o raciocínio lógico.

A classificação e a seriação têm papel fundamental na construção de conhecimento em qualquer área, não só em Matemática. Quando o sujeito constrói conhecimento sobre conteúdos matemáticos, como sobre tantos outros, as operações de classificação e seriação necessariamente são exercidas e se desenvolvem, sem que haja um esforço didático especial para isso. (RCNEI, 1998, p. 210)

Atualmente, o ensino através do lúdico vem ganhando cada vez mais espaço. O que antes era ensinado de forma repetitiva e sem criatividade, hoje já está sendo substituído por jogos e brincadeiras divertidas e educativas. Nada mais propício e eficaz em se falando de Educação Infantil, pois a criança em contato com jogos e brinquedos sente-se em seu mundo, estimulando seu interesse e atenção de forma prazerosa.

Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (RCNEI, 1998, p. 37)

A utilização do lúdico no ensino da Matemática, na educação infantil, aplicada de forma correta, pode favorecer muito a aprendizagem do aluno. Segundo o RCNEI (1998), o professor não deve confundir que apenas com jogos a criança irá aprender Matemática; as brincadeiras e atividades lúdicas devem ser muito bem dirigidas e terem alguma finalidade. Deste modo, as crianças serão incentivadas a acharem soluções, usarem a lógica, a capacidade de estratégia e a tomada de atitudes.

3. METODOLOGIA

O procedimento para construção desse artigo, foi efetuar pesquisas exploratórias, com o objetivo de transmitir compreensão sobre a temática abordada, teórica, pois foi necessário ter uma sustentação acerca do pensamento de alguns autores, para que pudesse explicar melhor o assunto levantado e qualitativa.

Foram feitos estudos em: artigos, TCCS, teses, monografias entre outros, dos quais dialogavam de assuntos que tinham relação com o lúdico como ferramenta no ensino matemático. E a partir desses trabalhos foi feito uma revisão bibliográfica para obtenção de dados importantes que pudessem enriquecer este trabalho, por meio de pensamentos de alguns autores que defendiam e consideravam o assunto importante. Para facilitar a pesquisa foram usadas palavras chaves como: aprendizagem, educação infantil, lúdico e matemática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou reforçar ainda mais a importância de se trabalhar com atividades lúdicas no ensino matemático, ressaltando suas contribuições tanto para o professor quanto para o aluno.

A Matemática é uma ciência que nos acompanha desde cedo. Ainda pequenos aprendemos a contar nossa

idade, familiares, memorizar regras de jogos, entre outras coisas, deve ser dada uma atenção especial neste sentido, de forma a não contribuir com o bloqueio dos estudantes para com a disciplina, mas sim proporcionando aulas agradáveis inserindo os jogos lúdicos como ferramenta facilitadora na aprendizagem, beneficiando de maneira positiva para o desenvolvimento intelectual e potencial de cada aluno, onde compete ao professor intervir de forma adequada para cada público, lembrando que o lúdico é um fator determinante na aprendizagem da criança.

O ensino utilizando os meios lúdicos torna o ambiente de aprendizagem gratificante, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral do aluno que começara a sentir as aulas mais agradáveis e prazerosas, pois com esse pensamento lúdico, pretende-se melhorar o aprendizado, o interesse pelas aulas, o raciocínio e uma vontade de aprender matemática de uma forma diferenciada, divertida. Mas com objetivos pedagógicos voltados para a alfabetização matemática.

Ao participarem dessas aulas diferentes, prazerosas, distanciem de seus pensamentos a ideia de que matemática é difícil, complicada e impossível de aprender. No decorrer do trabalho fica claro que os jogos é um recurso pedagógico eficaz se forem bem articulados e planejados pelo professor,

contribuindo assim para a construção do conhecimento matemático do aluno, agindo como um contribuinte no processo de alfabetização matemático.

No decorrer do artigo foi colocado uma definição do termo Lúdico, quando se refere a brincadeiras, a momentos de diversão, onde estão incluídos os jogos, brinquedos e, brincadeira, como sendo um aliado e pôr está auxiliando nas aulas de matemática, teve destaque também o lúdico no ensino matemático, principalmente na educação infantil e suas contribuições no auxílio das aulas de matemática bem como distanciar dos estudantes o bloqueio que sentem pela disciplina.

Diante do que foi exposto fica claro a importância de se trabalhar no ensino matemático (Educação Infantil) com o auxílio do lúdico que serve de ferramenta facilitadora na compreensão dos estudantes na disciplina em questão, colocando em prática durante as aulas e reconhecer o quanto o lúdico, os jogos podem enriquecer ainda mais as suas aulas, e em especial as aulas de matemática, distanciando os bloqueios adquiridos a muito tempo atrás, com relação a matemática, deixando claro ao professor, que ele sempre deverá buscar inovar e renovar sua metodologia em sala de aula, usando a criatividade, buscando as melhores formas para facilitar o processo

de ensino-aprendizagem matemático pelo aluno.

REFERÊNCIAS

- Baroody, A. (2002). **Incentivar a aprendizagem matemática das crianças.** In: B. Spodek (Org.). **Manual de Investigação em Educação de Infância.** (pp. 333-390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BORIN, J. **Jogos e Resolução de Problemas: uma estratégia para as aulas de matemática.** São Paulo: IME-USP, 1996.
- BRASIL. RCNEI – **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Brasil:1998.
- BRITO, M. R. F. (ORG.). **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: TEORIA E PESQUISA.** FLORIANÓPOLIS: INSULAR, 2001.
- CORBALÁN, F. **Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato.** Madrid: Síntesis, 1994.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedo, desafio e descoberta para utilização e confecção de brinquedos.** Rio de Janeiro: Fae, 1988.
- Clements, D. H. (1999). **Geometric and Spatial Thinking in Young Children.** In Copley, J. V.(Ed.) **Mathematics in the Early Years.** Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics.
- DANTAS, Carine Costa; RAIS, Isabela; JUY, Noeli. **Jogos e Aprendizagem de Noções Matemáticas na educação Infantil.** 2012. 42f. Universidade São Marcos, São Paulo.
- EDUCA BRASIL. Disponível em **lúdico - EducaBrasil** . Acesso em 2022.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **Papel de brincar. Aspectos relevante a considerar no trabalho lúdico.** REVISTA DO PROFESSOR. Porto Alegre, 9.14 Julho/Set 2002.
- Gelman, R. (1994). **Constructivism and Supporting Enviroments.** In Tirosh, D. (Ed.). **Implicit and Explicit Knowledge: An Educational Approach of Human Development.** Norwood:S.Stauss.
- HALABAN, Sérgio; ZATZ, André e ZATZ, Sílvia. **Brinca Comigo!** Editora Marco Zero: 2006.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação.** 4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 3ªed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: A Criança, o adulto e o lúdico.** (org) Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- Smole, K. C. S. (2000). **A matemática na educação infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Artmed.
- Yackel, E.,Cobb, P., Wood, T., Wheatley, G. & Merkel, G. (1991). **A importância da interação social na construção do conhecimento matemático das crianças.** Educação e Matemática, 18, 17-21.
- ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. In: **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar.** Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

REFLEXOS DA HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR

REFLECTIONS OF HOMOPHOBIA IN THE SCHOOL CONTEXT

Aparecida Maria da Silva Faria; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima; Gilvan Silva Caldeiras; Pedro Vinicius Barreto Souza; Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

RESUMO: As questões referentes à homofobia são consideradas significativas e de grande importância, principalmente ao se considerar que são recorrentes as agressões e até mesmo crimes cometidos contra a população LGBT (L:Lésbicas, G:Gays, B:Bissexuais, T:Transgênero, Q:Quer, A:Assexual, +:Identidade de gênero, cis-heteromartivo. Considera-se que a homofobia seja uma violência que não se contém em um espaço apenas, mas de forma alarmante ocupa os espaços sociais, bem como os locais nos quais a diversidade deveria ser respeitada e difundida como ocorre nas escolas. Diante dessa realidade que ainda se impõe na contemporaneidade, o presente estudo tem como temática a homofobia e visa responder à seguinte questão: como a homofobia se reflete no contexto escolar? A hipótese é de que a escola reproduz e permite reproduzir o discurso sexista da heteronormatividade e isso faz com que a homofobia ganhe espaço. O objetivo central do estudo foi analisar a literatura que discorre sobre a homofobia, visando compreender como esta afeta o contexto escolar. Não obstante, os objetivos específicos foram: analisar o conceito de homofobia; pontuar a educação enquanto direito de todos; compreender os reflexos da homofobia no contexto escolar. Por meio da pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, o estudo foi realizado, tendo como base as pesquisas encontradas em sites como o Google Acadêmico, Scielo, PubMed e Lilacs. Dentre os autores utilizados, cita-se os estudos de Santos (2016), Maia (2019), Louro (2014; 2019), Lima (2015) e Costa (2018) que dentre outros, tratam da diversidade sexual, homofobia e seus reflexos no contexto escolar.

Palavras-chave: Escola. Homossexualidade. Homofobia. Reflexos.

ABSTRACT

Issues related to homophobia are considered significant and of great importance, especially when considering that aggression and even crimes committed against the LGBT population are recurrent. Homophobia is a violence that is not contained in a single space, but alarmingly occupies social spaces, as well as places where diversity should be respected and disseminated as it occurs in schools. Faced with this reality that is still imposed in contemporary times, the present study has homophobia as its theme and aims to answer the following question: how is homophobia reflected in the school context? The hypothesis is that the school reproduces and allows the reproduction of the sexist discourse of heteronormativity, and this makes homophobia gain space. The main objective of the study was to analyze the literature that talks about homophobia, aiming to understand how it affects the school

context. Nevertheless, the specific objectives were to analyze the concept of homophobia; punctuate education as a right for all; understand the reflexes of homophobia in the school context. Through bibliographic research, of a qualitative nature, the study was carried out, based on the research found on sites such as Google Scholar, Scielo, PubMed and Lilacs. Among the authors used, there are studies by Santos (2016), Maia (2019), Louro (2014; 2019), Lima (2015) and Costa (2018) which, among others, deal with sexual diversity, homophobia and its consequences. in the school context.

Keywords: School. Homosexuality. Homophobia. Reflexes.

INTRODUÇÃO

As questões referentes à homofobia são consideradas significativas e de grande importância, principalmente ao se considerar que são recorrentes as agressões e até mesmo crimes cometidos contra a população LGBT. O Brasil configura entre as nações em as agressões e violências contra os homossexuais marcam a intolerância contra a diversidade sexual (Maia, 2019).

Considera-se que a homofobia seja uma violência que não se contém em um espaço apenas, mas de forma alarmante ocupa os espaços sociais, bem como os locais nos quais a diversidade deveria ser respeitada e difundida como ocorre nas escolas. Compreende-se que a escola, a qual deveria ser espaço privilegiado para a desconstrução do discurso preconceituoso, acaba por reproduzir o discurso da normatização e isso se reflete nos problemas originados da homofobia (Lima, 2015)

Diante dessa realidade que ainda se impõe na contemporaneidade, o presente estudo tem como temática a homofobia e visa responder à seguinte questão: como a homofobia se reflete no contexto escolar? A hipótese é de que a escola reproduz e permite reproduzir o discurso sexista da heteronormatividade e isso faz com que a homofobia ganhe espaço.

O objetivo central do estudo foi analisar a literatura que discorre sobre a homofobia, visando compreender como esta afeta o contexto escolar. Não obstante, os objetivos específicos foram: analisar o conceito de homofobia; pontuar a educação enquanto direito de todos; compreender os reflexos da homofobia no contexto escolar.

Por meio da pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, o estudo foi realizado, tendo como base as pesquisas encontradas em sites como o Google Acadêmico, Scielo, PubMed e Lilacs. Dentre os autores utilizados, cita-se os estudos de Santos (2016), Maia (2019), Louro (2014;

2019), Lima (2015) e Costa (2018) que dentre outros, tratam da diversidade sexual, homofobia e seus reflexos no contexto escolar.

Conceito de homofobia

Conforme apresentado por Maia (2019) para compreender algumas dimensões da homofobia, torna-se essencial compreender o significado que essa palavra carrega, assim como é vivenciada nos espaços públicos, principalmente no interior das instituições escolares.

Em um tempo determinado, marcado cronologicamente para referenciar a homofobia e isso ocorre, principalmente, porque se trata de um conceito contemporâneo. Segundo Santos (2016, p. 7) “[...] é possível descrever algumas diferenças de comportamento em relação a homofobia em determinados períodos da história ocidental em comparação com os dias atuais.”

Sob o viés etimológico, homofobia vem homo (igual) e phobia (medo), isso significa medo daquele que é igual. Ressalta-se que a homofobia e seu impacto na vida cotidiana dos sujeitos passou a ser investigada a partir da década de 1970, com os estudos do psicólogo norte-americano George Weinberg. A palavra

“homofobia” foi empregada para comprovar a repulsa ao homossexual sem que houvesse motivo para isso, sendo expressão dos indivíduos que tratam de forma preconceituosa todos aqueles que se encontram fora da ideia de heteronormatividade (Santos, 2016; Borilo, 2010).

O conceito de homofobia se apresenta enquanto sentimentos, atitudes, discursos e ações cujo sentimento negativo se destina aos homossexuais. Não obstante, segundo Borilo (2010, p. 7):

[...] tem sido utilizado para fazer referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio ou medo) em relação às homossexualidades. No entanto, tendê-lo assim implica limitar a compreensão do fenômeno e pensar seu enfrentamento somente a partir das medidas voltadas a minimizar os efeitos e sentimentos e atitudes de indivíduos ou grupos de indivíduos. (BORILO, 2010, p.7).

A homofobia é qualificada como uma das formas mais utilizadas para referir ao preconceito que se materializa no discurso e nas posturas que visam inferiorizar e menosprezar o homossexual. Assim como ocorre no antissemitismo, no racismo, é considerado um meio perverso de imposição das ideologias que não aceitam a diversidade sexual. De

acordo com Maia (2019), não é recomendável reduzir a homofobia apenas ao enfoque psicológico, pois é um problema de grande abrangência social, política, jurídica e institucional e que para ser enfrentada, precisa integrar todos os contextos da sociedade. Sobre essa questão, Santos (2016, p. 8) discorre:

É importante problematizar o termo além dos sentimentos e do enfoque individual e psicológico. Quando compreendemos o conceito de homofobia no enfoque psicológico e individual, corremos o risco do entendimento da homossexualidade está ligada a uma patologia. Desta forma, para uma compreensão mais ampla da homossexualidade e da homofobia, os termos devem ser discutidos para além do fenômeno da patologização.

Vale destacar que a homossexualidade, durante muito tempo, foi tratada como patologia. Assim, a partir de 1985 é que o Conselho Federal de Medicina e em 1999, o Conselho Federal de Psicologia deixaram de abordar a homossexualidade como se fosse algum distúrbio ou perversão. Anteriormente, em 1973, a Associação Americana de Psicologia já havia retirado a homossexualidade do Manual de Diagnósticos Estatísticos de Distúrbios Mentais, o que também ocorreu com a Organização Mundial de

Saúde (OMS) a qual retirou o termo do Código Internacional de Doenças (CID) (Costa; Nardi; 2015).

Para Maia (2019) os posicionamentos foram importantes para desassociar a homossexualidade da ideia de patologia. Para o autor, esse aspecto remete à época quando eram utilizados diversos “remédios” para a uma eventual cura para a homossexualidade. Desse modo, de acordo com Maia (2019, p. 370):

Assim, seriam indícios (ou sintomas) de homofobia o ato de se evitarem homossexuais e situações associáveis ao universo homossexual, bem como a repulsa às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Essa repulsa, por sua vez, poderia se traduzir em ódio generalizado (e, de novo, “patológico”) às pessoas homossexuais ou vistas como homossexuais. A homofobia aparece aí como um produto de uma patologia.

Numa dimensão contemporânea a homofobia é utilizada para marcar a diferença entre homossexuais e heterossexuais, não de forma individual, mas enquanto fenômeno psicológico e social, o qual desconhece a igualdade de direitos.

Em um contexto histórico, a homossexualidade existe desde a Antiguidade. Tanto para os gregos, quanto os romanos, a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo fazia

parte da sociedade e tinha uma dimensão fortemente social. Para a sociedade romana, o homem adulto deveria iniciar o jovem na sexualidade e isso era considerado como uma prática institucionalizada, sendo parte da educação dos jovens, para que pudessem desenvolver a masculinidade. Os gregos criam ser um privilégio que os homens mais velhos escolhessem os mais jovens para direcionar, assim também seria considerado natural que houvesse relacionamento sexual entre eles. No entanto, sendo sociedades altamente machistas, as mulheres não poderiam ter qualquer tipo de relacionamento com outras, pois poderiam ser duramente castigadas (Borilo, 2010).

Mesmo com a tolerância ao relacionamento entre homens, na Roma antiga havia algumas normas que deveriam ser seguidas, conforme ressaltado por Borilo (2010, p. 46):

Não afastar o cidadão de seus deveres para com a sociedade; não utilizar pessoas de extrato inferior como objeto de prazer e por último, evitar absolutamente de assumir papel passivo nas relações com os subordinados, evidentemente o cidadão Romano deveria, sobretudo casar-se, torna-se pater famílias, assim como zelar pelos interesses não só econômico, mas também da linhagem.

Na Roma clássica, o homem bissexual era bem aceito na sociedade e quanto na grega, a exigência era a prova de virilidade, ou seja, o homem poderia se relacionar com outro homem, mas era exigido que também se relacionasse com mulheres, para que a linhagem pudesse ser garantida (Pamplona, 2012).

Segundo Pamplona (2012) em relação à homossexualidade, a diferença entre os gregos e romanos residia no modo como isso significava. Em Roma, a sexualidade seria resultado do poder de um sobre o outro. Devido a isso, somente os escravos poderiam se relacionar sexualmente com seus senhores. Na Grécia, a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo, denominada pederastia, representava a prova da ligação espiritual entre o homem adulto e o jovem, sem a ideia de perversão, presente na sociedade romana.

Santos (2016) descreve que antes da era cristã, a homossexualidade era vista como algo normal, legitimado e tolerado pela sociedade como parte do cotidiano. Mediante a moral cristã é que a heterossexualidade passa a ser a única expressão sexual aceita como normal. Assim, compreende-se que o preconceito decorrente das correntes

morais, fomentaram a homofobia, pois além de ser vista como doença, a homossexualidade passou a ser julgada como algo pecaminoso.

Borilo (2010) descreve que o cristianismo exerceu forte influência desde o início de sua expansão e do mesmo modo, direcionou os costumes em Roma. Com o crescimento do cristianismo, somente se aceitava a relação heterossexual e monogâmica, as quais eram consideradas santificadas, enquanto as relações heterossexuais passaram a ser vistas como nocivas.

Destaca-se que tanto a intolerância, quanto o preconceito se impunham por meio da violência, pois as relações entre pessoas do mesmo sexo eram vistas como práticas demoníacas, principalmente a partir da interpretação dos textos bíblicos, das narrativas sobre os castigos a Sodoma e Gomorra. Além disso, outras passagens passaram a ser utilizadas como forma de justificar a condenação à homossexualidade. Nesse sentido, compreende-se que a moral cristã impôs a sexualidade enquanto meio legítimo de procriação, condenando a homossexualidade porque dela não haveria filhos (Faro, 2015).

No início da era cristã, a sociedade patriarcal era preservada,

pois dela dependia a vida da prole, do direito à herança e à linhagem. A moral cristã, da qual deriva todo o comportamento ocidental até a contemporaneidade, foi responsável por criar dogmas sociais para conter todo tipo de expressão sexual, mesmo na heteronormatividade. Nas fogueiras da Inquisição, não foram queimadas apenas mulheres, mas muitos homens cujo comportamento denotasse desejo ou amor por outro homem também foram condenados a morrer queimados (Miguel; Dalpizol; DE Marco, 2017).

De acordo com Borilo (2010), com o passar do tempo, o discurso foi se transformando, mas mesmo sendo amenizado, não deixou de ser homofóbico.

A hostilidade da Igreja é, atualmente, muito mais sutil: já não é a homossexualidade enquanto fenômeno individual que será objeto da condenação eclesiástica, mas, sobretudo o indiferencialismo subjacente ao liberalismo contemporâneo que pode, pela renúncia a problematizar a "diferença homossexual", vai situá-la em um nível semelhante ao heterossexual que torna insuportável para as autoridades teleológicas. A Igreja não enfrenta a discussão da homossexualidade enquanto um fenômeno coletivo e prefere o debate da individualidade. Desta maneira, não coloca a questão no nível de igualdade com a heterossexualidade, até porque, poderia desdobrar no reconhecimento de direitos e uma releitura de sua posição

dogmática de não aceitação da homossexualidade. (Borilo, 2010, p. 59- 60)

O padrão da heterossexualidade foi sendo imposto a partir de várias dimensões institucionais, sendo a religião apenas uma delas. Desse contexto emerge a inferiorização de outras identidades e quando alguma pessoa ultrapassa essas fronteiras, é fortemente reprimida, pois fere a norma preponderante. Sendo a heteronormatividade uma das normas reforçadas pela religião, esse mesmo padrão foi dimensionado em outros espaços, como ocorre na família. Nesse sentido, compreende-se que a homofobia ganhe espaço dentro do seio familiar, pois é daí que os demais discursos vão sendo reforçados (Moreira; Madrid, 2008).

Souza e Pereira (2013), discorreram que no Brasil, os olhares da sociedade para a homossexualidade foram se transformando com o passar dos anos, principalmente da epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Humana (AIDS) que na década de 1980, fez com os homossexuais fossem apontados como causadores da doença, também denominada de câncer gay. No entanto, mesmo com a ampliação do discurso homofóbico, a AIDS deu

visibilidade às discussões sobre a homossexualidade, na tentativa de distanciar da ideia de doença ou distúrbio, se aproximando de uma outra visão mais próxima às questões de gênero e sexualidade (Souza; Pereira, 2013).

Direito à educação e cidadania

A Educação é um direito fundamental, sendo prevista na Constituição de 1988, bem como nas demais legislações que a regulamentam. Se a legislação enfatiza que todos são iguais perante a lei, entende-se que os princípios e normas precisam realmente garantir que alguns grupos ou minorias não sejam excluídos do processo educativo.

Exemplo de uma minoria que sofre com o preconceito e a discriminação são os homossexuais. Santos (2016) ressalta que existem diversos aspectos socioculturais e políticos que fazem com que o diálogo sobre as políticas públicas educacionais voltadas para o público LGBT. Segundo a autora, em 2015 os poucos planos municipais que traziam algo sobre o gênero, foram duramente recusados, tanto pelas questões políticas, quanto pela moral religiosa. Assim, entende-se que mesmo com alguns avanços significativos, a

pressão exercida pelos grupos ideológicos, fez com que houvesse um retrocesso nas políticas educacionais para as pessoas LGBT (Santos, 2016).

Salienta-se que a educação foi reconhecida como princípio fundamental a partir dos diversos documentos consignados em tratados e convenções internacionais, das quais o Brasil faz parte. Somente com um padrão de regulação é que se torna possível avançar, tanto em relação à sua universalidade, como direito de todos, como na qualidade (Saviani, 2016).

Por mais que a legislação disponha sobre os direitos, no exercício da cidadania isso não ocorre de forma igualitária. Para que isso seja possível, a sociedade passa a se organizar em busca de políticas públicas eficazes. Sobre esse aspecto, Cury (2002, p. 246), observa:

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado.

Diante dessa visão, ressalta-se que os princípios da igualdade, bem como os da liberdade, precisam ser redimensionados, uma vez que todos são iguais perante a lei, mas isso não ocorre de fato. Igualdade e liberdade são direitos inalienáveis, pertencentes aos indivíduos e à coletividade. Nesse sentido, compreende-se que, se os direitos são universais, significa que todos, sem distinção podem gozá-los. No entanto, relação ao acesso e permanência dos homossexuais no contexto escolar, a realidade pode se mostrar bem diferente. Mesmo com uma política de inclusão, na qual se inserem as minorias, o preconceito é o maior fator que colabora com a exclusão desses sujeitos nas escolas (Moreno, 2019).

De acordo com Santos (2016), na historicidade da educação brasileira, há uma marca que se desenhou ao longo do tempo, principalmente com a valorização do estereótipo do colonizador branco, heterossexual, masculino, burguês. Assim, a homofobia foi legalizada em diversos contextos, sendo eles institucionais, religiosos, políticos e culturais. Mesmo sendo um local de pluralidade e diversidade, a escola, infelizmente, é uma das instâncias de preconceito e exclusão, sobretudo ao se considerar

que as práticas desenvolvidas nesse espaço também podem reafirmar, ainda que não diretamente, a homofobia (Santos, 2016).

O direito à educação se encontra em consonância com os direitos humanos, os quais primam pelo acesso de todos aos ambientes escolares. Indo além, não é somente ter as minorias dentro da escola, mas fazer com que sejam participantes do processo educativo (Silva, 2017).

O cotidiano escolar é marcado pelas dicotomias que pontuam os espaços plurais. Nesse ambiente, nem sempre os direitos individuais são respeitados e o preconceito é um dos problemas mais observados. Quando se trata dos direitos humanos, é possível destacar que, de forma universal, são constantemente desrespeitados e esse contexto se torna ainda mais frágil ao se tratar dos grupos marginalizados (Arantes, 2020).

Pensar na igualdade de direitos de forma homogênea e universal sem considerar a diferença e singularidade do ser humano no processo educacional pode ser um complicador na distribuição de direitos, pois, pode ocorrer a negação de ser diferente num modelo educacional homogêneo, desta forma negando a igualdade na diferença. Os movimentos sociais lutam para além de um espaço escolar inclusivo e democrático, busca a ampliação e construção de uma cultura do reconhecimento de direitos humanos da diversidade cultural,

étnica, racial, de orientação sexual, de gênero, opção religiosa, enfim, entender o sujeito nas suas especificidades (Santos, 2016, p. 17).

Diante do que se encontra disposto na legislação, os movimentos sociais passaram a discutir o fato de que os sujeitos de direito mudam de acordo com os interesses e isso significa que a consignação dos direitos ocorre de forma seletiva. Não obstante, sobre essa seletividade, Louro (2014, p. 56) discorre

[...] de um lado, temos o discurso hegemônico que remete à norma branca, masculina, heterossexual e cristã; de outro lado, discurso plurais, provenientes dos grupos sociais não hegemônicos que lutam para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que historicamente submetidos.

Em relação à legislação brasileira, considera-se que por mais que apresente um rol de princípios garantidores dos direitos, a cultura homofóbica, preconceituosa e excludente, relativiza os direitos, tornando-os ineficazes. No contexto educativo, os movimentos LGBT lutaram por políticas públicas voltadas para a diversidade sexual, mas essas reivindicações esbarram na resistência histórica em romper com o pensamento tradicional e trazer para a

escola as discussões sobre gênero, identidade e sexualidade (Mott, 2017).

Dentre as legislações voltadas para a inclusão de homossexuais no âmbito educacional, é possível citar a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, a qual dispôs sobre os parâmetros para garantir o acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais, além das que possuam identidade de gênero não reconhecida nos diversos espaços sociais, nos sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2015).

A escola contemporânea se depara também com os movimentos em prol da garantia dos direitos. As políticas afirmativas são as principais ferramentas para a desconstrução do discurso excludente, mas isso não significa que a homofobia não seja constante no espaço escolar.

A homofobia no contexto escolar

A homofobia é a forma utilizada para discriminar, inferiorizar, desprezar e causar constrangimento ao homossexual, utilizando para isso, as agressões, que podem ser físicas ou verbais. Carvalho (2017) ressalta que os estudantes LGBT são alvos constantes daquilo que denomina “pedagogia do insulto”, presente nas brincadeiras, nos apelidos, bem como

nas inúmeras piadas de mau gosto e nas ações mais agressivas, como destruição de objetos e até mesmo em provocações e agressões físicas.

No contexto escolar tornou-se comum a identificação dos estereótipos, sendo determinados desde o começo do ano e utilizados para a reforçar a heteronormatividade como regra a ser seguida. Os colegas, ao se dirigirem aos homossexuais, geralmente utilizam termos ofensivos, tais como “veadinho”, “gayzinho”, “bichona”, “sapatão” e outros que refletem a cultura sexista, além da homofobia e o preconceito (Carvalho, 2017).

O aluno LGBT recebe hostilizações constantes, mesmo que não tenha assumido sua identidade de gênero. São comuns relatos de estudantes menosprezados por professores por apresentarem comportamentos diferentes dos padrões esperados. O sofrimento e a violência impostos, resultados da discriminação são as formas de imposição dos espaços e normas hierarquizadas e a homofobia é uma representação do discurso da normalidade (Santos, 2016).

Dentro deste cenário a masculinidade se revela por meio da violência como forma de afirmação da virilidade. A escola

produz as identidades heterossexuais atingindo todos os educandos, perpetuando a dominação de quem manda sobre os dominados, criando um ambiente de tensão e violência, alimentando a homofobia o sexismo e a misoginia (Santos, 2016, p. 20).

Segundo os estudos de Pires e Midões (2016), um dos fundamentos da escola deveria ser a aceitação do outro. O espaço escolar não pode ser o lócus da rejeição, do discurso da normalidade e anormalidade. Em um estudo realizado em 2016, pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), observou que 60% dos jovens homossexuais ouvidos, declararam sentir-se inseguros no ambiente escolar (ABGLT, 2016).

Uma pesquisa realizada sobre o Ambiente Educacional com Adolescentes e Jovens LGBT no Brasil, datada também de 2016, revelou que 73% dos respondentes já haviam sofrido algum tipo de agressão verbal na escola, por serem homossexuais e 36% dos participantes afirmou terem sofrido algum tipo de agressão física na escola (ABGLT, 2016).

A exclusão não existe apenas na escola, fora é uma realidade muito constante. Mas o contexto escolar é o ambiente no qual a inclusão dos sujeitos pode ocorrer de forma

exemplar. Em relação ao acesso e permanência de homossexuais no ambiente escolar, tem-se o fracasso e a evasão escolar como consequência do bullying sofrido por esses indivíduos. Os estudos realizados por Oliveira (2020) revelaram que 43% dos jovens homossexuais do Ensino Médio abandonam os estudos antes da conclusão, devido ao sentimento de exclusão e não aceitação de sua sexualidade. Isso demonstra que o espaço escolar não tem sido inclusivo ou não consegue alcançar as expectativas desses indivíduos.

De acordo com Santos (2016), os estudantes LGBT normalmente escondem sua identidade de gênero a fim de serem incluídos nos grupos sociais e escaparem dos estereótipos instituídos no ambiente escola. A escola é vista enquanto lócus essencial para que a cidadania seja construída e dentre os mais diversos espaços públicos, é nela que as hierarquias de gênero podem ser rompidas. A forma como a sociedade trata a sexualidade, como se fosse um problema a ser escondido e não, combatido, faz com que os conflitos se tornem ainda maiores. No espaço escolar isso ainda é mais complicado porque não se considera que os professores esteja preparados para lidar com a homofobia

e as questões originadas da sexualidade (Carvalho, 2017; MOTT, 2017).

Sobre esse aspecto, Carvalho (2017, p. 51) manifesta que:

Esse conflito de não saber o que fazer diante da situação é interessante para pensarmos como a sexualidade é também problema para os/as adultos/as que não sabem lidar com ela. O não saber lidar e o susto não são atitudes isoladas e pessoais. Esse é um conflito presente no próprio discurso da sexualidade que circula e predomina na nossa sociedade pela vigilância que existe em torno do assunto. Assim, a dificuldade para lidar com a questão poderia ser repetida por qualquer outra pessoa, a fim de redimir da responsabilidade ou para evitar que isso aconteça novamente.

O despreparo profissional para lidar com as manifestações da sexualidade no contexto escolar é descrito como um dos grandes desafios a serem superados. A ineficiência docente em lidar com a diversidade, seja pela falta de formação continuada ou pelas crenças pessoais, faz com que a imposição da heteronormatividade seja contínua e ininterrupta (Louro, 2018).

A inclusão escolar é complexa, pois não consegue abarcar todos os aspectos da diversidade, não apenas a sexual, mas as diferenças econômicas, físicas, religiosas e tudo aquilo que foge da ideia de normatividade. Por outro

lado, tem-se as políticas educacionais, bem como os modelos pedagógicos que se instituíram sob a premissa de educar a partir de comportamentos iguais e não o contrário (Louro, 2018).

Diante dessa problemática, os professores esbarram nos desvios de padrão e não sabem lidar com isso e mesmo que a proposta da escola seja inclusiva, ela somente ocorre de forma parcial. Isso demonstra que as políticas de inclusão possibilitam o acesso à escola, mas isso não é suficiente, pois o ambiente escolar precisa de fato estar preparado com professores capacitados para acolher e lidar com as diferenças (Silva, 2017).

Destaca-se que mediante a forma como a escola promove a inclusão, os estudantes LGBT compreendem e exigem que as instituições realmente acolham esses alunos, sendo o primeiro passo é fazer com que seja local de respeito. Sobre esse aspecto, Seffner (2019, p. 132) reforça:

A primeira é abolir das piadas e das manifestações sexistas, tão comum entre professores e professoras, acerca dos alunos e das alunas “diferentes” dos padrões ditos “normais”. Não é possível educar num ambiente de falta de respeito, e a agressão – verbal e até mesmo física - tem sido uma arma de expulsão de indivíduos que não se enquadram na regra da heteronormatividade.

Louro (2018) reforça que a escola que inclui se constitui ao mesmo tempo em um espaço de exclusão. Em muitos casos, os excluídos são aqueles que mais precisam de um espaço acolhedor para se constituir enquanto sujeito e enfrentar as adversidades da vida. A escola é espaço plural de construção de aprendizagens, não apenas acadêmicas, mas aquelas que serão levadas para a vida toda. Quando a homofobia é aceita como algo normal, a escola deixa de exercer seu papel inclusivo, alimentando os estigmas e a discriminação. Isso se torna uma barreira difícil de ser transposta quando se trata da construção da cidadania.

Não é possível mensurar as dimensões que o impacto da homofobia na escola causa na vida dos jovens LGBT. No entanto, o abandono, as reprovações e a taxa de fracasso escolar demonstra um cenário difícil de ser superado. Santos (2016) reforça que o que mais dificulta as ações afirmativas de combate à homofobia está no fato de a cultura brasileira ser pautada nos padrões machistas que reage à homossexualidade de forma agressiva e violenta.

Por mais que o discurso da aceitação da diversidade seja propagado, observa-se que essa aceitação não abarca a todos os

sujeitos. A sociedade é diversa e plural, mas se baseia em verdades e saberes, discursos e práticas padronizadas, baseadas na ideia de que o padrão seja o heteronormativo e fora dele o comportamento é ofensivo (Costa, 2018).

De acordo com Santos (2016), outro fator que impacta o acesso e permanência dos homossexuais na escola diz respeito às questões religiosas. A variação da identidade de gênero para fora da heteronormatividade é vista como algo pecaminoso. Nesse sentido, intolerância religiosa migra para dentro da escola, fomentando as atitudes de escárnio na afirmação da homofobia. Assim, segundo mencionado por Santos (2016, p. 24):

A comunidade LGBT é considerada desviante, doente mental, com problemas físicos e psicológicos ou possuídos por “demônios”. A religião nega a existência de outras formas de manifestação da sexualidade, desconhece as experiências históricas de vivências da homossexualidade antes e depois da era cristã, refletindo essa orientação doutrinária nas escolas. Outro fator impactante trata-se dos educadores, em sua grande maioria relata a falta de preparo para enfrentamento da questão de gênero, identidade e sexualidade na escola.

Em uma pesquisa realizada pela Unesco, em 2002, tendo em vista a

análise do perfil de professores e seus discursos em relação à diversidade sexual, os dados demonstraram que os docentes ainda são muito conservadores sob várias vertentes e isso ocorre, principalmente, porque seus conceitos e valores pessoais interferem no trabalho com a diversidade. Vinte anos depois da pesquisa realizada pela Unesco, observa-se que a realidade pouco foi modificada, pois os docentes reconhecem que a escola é um espaço heterogêneo, mas não sabem lidar com todas as demandas e em algumas circunstâncias, não conseguem agir de uma outra forma, principalmente quando observam que alguém está sendo tratado de com preconceito (Louro, 2018).

Os estudos evidenciam que a homofobia foi sendo institucionalizada, a partir do discurso reproduzido de forma incansável, baseado na heteronormatividade e difícil de ser superado. Destaca-se a falta de políticas educacionais capazes de promover uma reforma curricular que inclua as questões de gênero, identidade e sexualidade e não ocorra como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, na qual as questões de gênero simplesmente foram extraídas, para

não ofender a família heteronormativa (Costa, 2018).

Conforme mencionado por Louro (2018, p. 85-86):

[...] se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimento, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas através de relação de desigualdade; se admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com a participação ou omissão; se acreditarmos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida, e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontraremos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para interferir na continuidade dessas desigualdades (Louro, 1997, p. 85-86).

Dentre os efeitos da homofobia, podem se citados o desinteresse pelo ambiente escolar, pelas atividades desenvolvidas em sala de aula, refletido também nas dificuldades de permanência no ambiente escolar, o que aumenta os casos de evasão, abandono ou reprovação. Nesse contexto, a psicologia se mostra um dos meios de auxílio aos homossexuais, para que consigam

superar os problemas decorrentes da homofobia.

O papel da Psicologia no combate à homofobia

O preconceito precisa ser avaliado sob diferentes perspectivas, de modo que se tenha uma compreensão global do problema. Para isso, Costa e Nardi (2015) reforçam a necessidade de uma abordagem multidisciplinar, na qual as contribuições da psicologia possam ser inseridas.

No combate aos efeitos da homofobia, o psicólogo pode atuar sob diversos aspectos e em diferentes contextos. Uma de suas funções seria a construção de uma análise crítica acerca dos discursos homofóbicos evidenciados no ambiente escolar, visando como a sociedade reproduz as atitudes consideradas homofóbicas (Soares; Massaro; Campanini, 2010).

Segundo Lima (2015) o psicólogo pode contribuir com o trabalho de conscientização sobre a homofobia na escola, com a finalidade de esclarecer o que sejam os estereótipos e desconstruir os discursos homofóbicos. Como ao longo do tempo, os homossexuais passaram pela ideia da patologia e depois, da perversão, o imaginário popular fez

com diversas formas de tratamento fossem consignadas a eles. Basta lembrar que até pouco tempo, eram comuns intervenções físicas em busca de uma “cura gay” e que esse processo se fixou na imaginação das pessoas. Assim, cabe ao profissional demonstrar que não existem remédios para a homossexualidade porque ela não é doença, assim como não é necessário que o homossexual “experimente” a heterossexualidade para saber qual identidade sexual deseja seguir (Toledo; Pinafi, 2012).

Guilhon (2013) reforça que a psicologia não pode se desvencilhar das questões sociais e em relação à homofobia, as intervenções devem ser pensadas de modo a incutir o respeito pela diversidade sexual, as quais ressaltem que é possível a existência de outras práticas diferentes da heteronormatividade. Quanto às vítimas da homofobia, o psicólogo pode trabalhar a autoestima e autorrespeito pelas opções sexuais e as identidades de gênero, de forma a empoderar e amenizar o sofrimento daqueles que sofrem com o preconceito. Assim, concorda-se com Gomes (2020, p. 27), ao afirmar que:

O combate à homofobia e qualquer uma das suas manifestações, inclusive, por meio do uso da violência nas suas mais diferentes modalidades (física,

psicológica, sexual e negligência) será possível por meio da educação, tanto aquela que se recebe no ambiente familiar, quanto na escola, pois o âmbito escolar não é apenas um local de aprendizagem, mas também de socialização.

O psicólogo pode atuar como pesquisador, para que dimensione o impacto da homofobia no contexto socioeducativo dos sujeitos. A partir daí é possível construir um referencial capaz de oferecer condições para o planejamento de estratégias de intervenção e atendimento às situações em que homofobia foi comprovada (Souza; Pereira, 2013).

Souza e Pereira (2013) discorreram que os homossexuais são vítimas de preconceitos que foram se cristalizando com o passar do tempo. Devido a questões sociopolíticas e religiosas, são tratados com desprezo e isso os impacta significativamente, causando além das marcas físicas da violência sofrida, o sofrimento psíquico. No atendimento às vítimas de homofobia o psicólogo pode intervir de modo a melhorar a qualidade de vida delas. A psicologia também poderá contribuir no trabalho com a autoaceitação, ampliando esse espaço para os demais, aqueles que não compartilham a homossexualidade.

Lima (2015) ressalta a importância das técnicas e que a Teoria

Cognitivo-Comportamental (TCC) pode ser utilizada para abordar as emoções negativas que as vítimas da homofobia carregam consigo. Isso servirá para a quebra das crenças, bem como dos pensamentos disfuncionais autodestrutivos.

Os homossexuais, vítimas de homofobia, podem buscar os centros de referência em atendimento psicológico, para que por meio dos grupos de vivências, as experiências sejam compartilhadas. Isso assegura o fortalecimento dos vínculos, trazendo significativas melhoras na autoimagem e autoestima, o que efetivamente colabora com a qualidade de vida (Guilhon, 2013).

O trabalho do psicólogo poderá fazer com que os sujeitos reflitam de forma positiva sobre sua sexualidade e as relações afetivas. Não se trata de desviar as questões relacionadas à homofobia, mas para criar uma força positiva relacionada à orientação sexual. Ao olharem para os momentos em que foram agredidos, seja por palavras ou atos, os sujeitos poderão criar mecanismos de enfrentamento e saber que não são doentes ou possuem alguma perversão por sentirem atração por pessoas do mesmo sexo faz com que possam enfrentar a homofobia (Gomes, 2020).

Segundo mencionado por Gomes (2020), em 1999, por meio da Resolução nº 001/99, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), dispôs de algumas normas para a atuação dos psicólogos no que se refere à orientação sexual.

Art. 2º - Os psicólogos deverão contribuir, com seu conhecimento, para uma reflexão sobre o preconceito e o desaparecimento de discriminações e estigmatizações contra aqueles que apresentam comportamentos ou práticas homoeróticas. Art. 3º - os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados. Parágrafo único - Os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades. A partir desta data o psicólogo que infringir a resolução pode sofrer sanções, inclusive a perda do registro profissional caso tente “curar” um homossexual (BRASIL, 1999, s.p.).

Mott (2017) explica que algumas intervenções podem ser constituídas para que a homofobia deixe de fazer parte da realidade brasileira. Dentre essas medidas, são citadas a educação sexual e de gênero, para que a sociedade aprenda sobre os direitos humanos e cidadania LGBT. Além disso, é essencial que as leis afirmativas aprovadas sejam, de fato, colocadas em prática, para que crimes

contra a população LGBT sejam investigados e punidos conforme a legislação dispõe. Não obstante, compreende-se que a ética profissional deve mediar toda a intervenção, seja ela no contexto escolar ou no atendimento psicológico.

METODOLOGIA

O estudo sobre os reflexos da homofobia no contexto educacional foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Os dados foram coletados em sites como o Google Acadêmico, Lilacs, PubMed e Scielo, além de livros de referência à temática.

Os textos selecionados para o estudo foram publicados em forma de artigos, dissertações, teses e trabalhos monográficos, o quais foram analisados tendo em vista o desenvolvimento do tema nesses estudos. Para selecionar as pesquisas, foram utilizadas palavras-chave, tais como “homofobia”, “escola”, “homossexualidade”, “reflexos”, “evasão”, “abandono”, “psicológico”.

Ressalta-se que o estudo se justifica por tratar de um tema que não perde sua importância, pois a homofobia é reflexo de uma sociedade sexista, a qual não admite outros padrões senão aqueles socialmente

impostos, nesse caso, o da heteronormatividade.

Além disso, considera-se que a pesquisa seja importante pela reflexão significativa sobre os impactos da homofobia no contexto educativo, o qual, ainda que teoricamente, seja de inclusão, ainda seleciona que será incluído, deixando de lado os grupos LGBT, por não corresponderem ao discurso da normatividade. Entende-se que a pesquisa é importante para a atuação do psicólogo, pois esse profissional tem papel importante no trabalho educativo, bem como no atendimento e acolhimento das vítimas de homofobia no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização da pesquisa sobre a homofobia no contexto escolar, observou-se que a escola é lócus de reprodução dos discursos excludentes, os quais desconhecem que a diversidade sexual faça parte das instituições educativas. Por meio do estudo, foi possível compreender que temas relevantes, consignados à diversidade e pluralidade sexual tem sido deixados de lado, pois representam uma determinada “ofensa” aos padrões da normatividade.

Ao longo da história, os homossexuais são tratados com

preconceito e discriminação, isso devido a ideia de que a homossexualidade era, primeiramente, pecado e depois, doença para a qual deveria se buscar uma cura. A homofobia é o reflexo da sociedade que se comporta baseada em normas que foram cultural e religiosamente impostas, as quais se basearam na premissa de que somente as relações heterossexuais poderiam existir.

Observou-se também que a escola reproduz ou permite a reprodução do discurso homofóbico, além de fechar os olhos para as situações, ainda que sutis, de preconceito e discriminação. Por meio dos apelidos, das brincadeiras de mau gosto e até mesmo agressões verbais e físicas, os homossexuais sofrem com a homofobia e isso é relativizado na escola. Como resultado, o número de jovens que abandonam seus estudos, deixam de ir à escola por se sentirem acuados ou desmotivados aumenta ainda mais a problemática.

Diante dos autores pesquisados, foi possível observar a importância da intervenção e da atuação do psicólogo em auxiliar as vítimas de homofobia. Ao trabalhar com a autoestima e o empoderamento delas, o profissional auxilia na construção de uma identidade sexual fortalecida diante das

ofensas. Assim, o sujeito LGBT pode se reconhecer como vítima da homofobia, deixando de lado a ideia de ser doente ou pecador, para viver seu direito de estar no mesmo lugar que os outros, aprender, se instruir e se educar conforme é garantido pelas legislações.

REFERÊNCIAS

ABGLT. **Ambiente educacional com adolescentes e jovens LGBT no Brasil**. 2016.

ABGLT. **Homofobia no ambiente escolar**: o que dizem os estudantes LGBT. 2016.

ARANTES, B.G.D. **Homofobia na escola**. São Paulo: Educar, 2020.

BORILO, D. **Homofobia**: História e Crítica de um Preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015**. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Não paginado. Disponível em https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/sdh/resolucao_cndc_lgbt_n12_2015__parecer_ref_identidade_de_genero_na_educacao.pdf> Acesso em 20 de outubro de 2022.

CARVALHO, S.G.D. **Estudos sobre o homoerotismo**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSTA, Â. B. ; NARDI, H. C. Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: debate conceitual. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 715-726, set. 2015.

COSTA, J.F. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cad. Pesqui.** no.116. São Paulo, Julho 2002.

FARO, J. P. Uma nota sobre a homossexualidade na história. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 15, n. 1, p. 124-129, abr. 2015.

GOMES, M.B. S. **Construção do comportamento homofóbico**: bases psicológicas. Monografia do curso de Bacharelado em Psicologia. Centro Universitário Atenas, Paracatu, 2020.

GUILHON, F. **A prática da Psicologia na perspectiva dos Direitos Humanos. Fazendo gênero dez**: desafios atuais dos feminismos. Secretaria estadual de assistência social e direitos humanos, RJ, 2013.

LIMA, B. S. Formas de enfrentamento diante do preconceito e discriminação vivenciados por pessoas homoafetivas. **Psicologia.pt** - O portal dos psicólogos.2015.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e Homofobia. Reflexões Sobre Padrões definidores de normalidade. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na Educação: Problematização Sobre a Homofobia nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2014. LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2018.

- MAIA, A. C. B. Sexualidade, Deficiência e Gênero: Reflexões Sobre Padrões definidores de normalidade. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na Educação: Problematização Sobre a Homofobia nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2019.
- MIGUEL, S. S. M. S.; DALPIZZOL, G. D.; DEMARCO, T. T. Homossexualidade, Homoafetividade e Bissexualidade. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Videira**, v. 2, p. e13129, 2017.
- MOREIRA, F. C.; MADRID, D. M. A Homossexualidade e a sua história. **ETIC-ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**, v. 4, n. 4, 2008.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas: UNICAMP, 2019.
- MOTT, L. **Homofobia: a violação dos direitos humanos de gays, lésbicas e travestis no Brasil**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2017.
- OLIVEIRA, L.R.S. **Homofobia**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- PIRES, F.M. MIDÕES, A.C.D. Evasão escolar e diversidade de gênero: um estudo de suas relações no âmbito escolar. **Ciência em Evidência, Revista Multidisciplinar**, v.3, 2022.
- SANTOS, M.B.A. **Impactos da homofobia no acesso e permanência na escola**. Monografia de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Universidade Federal de Minas Gerais. 2016.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Verus, 2016.
- SEFFNER, F. Equívocos e Armadilhas na Articulação Entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na Educação: Problematização Sobre a Homofobia nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2019.
- SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- SOARES, A. F. B. ; MASSARO, C. M.; COMPANINI, K.S.M. O papel do Psicólogo junto ao movimento LGBTTT. **Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**, ISSN, v. 2177, p. 8248, 2010.
- SOUZA, E. M.; PEREIRA, S. J. N. (Re)produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: a discriminação de homossexuais por homossexuais. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo , v. 14, n. 4, p. 76-105, Aug. 2013 .
- TOLEDO, L. G.; PINAFI, T. A clínica psicológica e o público LGBT. **Psicologia clínica**, v. 24, n. 1, p. 137-163, 2012.

CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FAIRY TALES IN CHILD EDUCATION

Daniela Costa Santos; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima;
Francielle Moreira Rodrigues; Pedro Vinicius Barreto Souza; Vania Gomes Cardoso;
Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

Resumo: O presente trabalho trata-se de averiguar as contribuições dos contos de fadas no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil, partindo da hipótese de tais expedientes pedagógicos cooperarem de forma significativa e expressiva para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Dessa forma o objetivo geral a ser tratado na pesquisa tem como propósito demonstrar a relevância dos contos de fadas no procedimento de aprendizagem das crianças da Educação Infantil, estudar a evolução dos contos e suas contribuições na formação da personalidade das crianças. Para conclusão da pesquisa foi efetivada uma revisão bibliográfica, embasada em autores como: Bettelheim, Corso e Machado. Os resultados obtidos através da pesquisa beneficiaram a sondagem da valorização das atividades lúdicas no desenvolvimento da aprendizagem. Sendo que estas permitem o docente tornar a aprendizagem mais motivadora, significativa e prazerosa, propiciando aos educandos as condições necessárias para seu desenvolvimento cognitivo. Portanto evidenciou-se com a presente pesquisa que os contos de fadas são fontes históricas, e narrativas que foram modeladas ao longo do tempo para unificar certos entendimentos em sociedade. No intuito de modelar os conhecimentos da realidade para o mundo da ilusão, e o mundo da realidade para as crianças.

Palavras-chave: Contos de fadas. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Personalidade.

Abstract: The present work is about ascertaining the contributions of fairy tales in the teaching and learning process of early childhood education, starting from the hypothesis that such pedagogical devices cooperate in a significant and expressive way for the cognitive development of children. Thus, the general objective to be addressed in the research aims to demonstrate the relevance of fairy tales in the learning procedure of children in Early Childhood Education, to study the evolution of tales and their contributions in the formation of children's personality. To conclude the research, a bibliographic review was carried out, based on authors such as Bettelheim, Corso and Machado. The results obtained through the research benefited the survey of the valorization of the ludic activities in the development of learning. Since these allow the teacher to make learning more motivating, meaningful and pleasurable, providing students with the necessary conditions for their cognitive development. Therefore, it became evident with this research that fairy tales are historical sources, and narratives that have been modeled over time to unify certain understandings in society. In order to model the knowledge of reality for the world of illusion, and the world of reality for children.

Key-words: Fairy tale. Child education. Child development. Personality.

INTRODUÇÃO

O mundo a cada dia tem se tornado dinâmico, e tecnológico. E a comunicação a cada dia passa por parâmetros de novas formas e ferramentas de se comunicar. O período da modernidade nas ciências humanas trouxe várias questões a serem debatidas, nas quais a forma de linguagem deve ser direcionada na maneira mais apropriada possível. Deste entendimento é pertinente compreender o papel dos contos de fadas na vida das crianças. Analisando os por menores que são utilizados com o passar dos anos na transmissão dos contos de fadas. O processo de imaginação da criança deve ser avaliado na sua forma continuada, e entender estes avanços é compreender a forma como transmitir estes ensinamentos de vida.

É importante e eficaz abordar está temática na educação infantil da pré-escola, pois os alunos desde cedo adquirem experiências, no qual desperta neles o hábito da leitura e através destas histórias, pode-se levar as crianças a despertar para o processo de imaginação criativa,

contribuindo assim para o seu desenvolvimento de aprendizagem.

Portanto á presente pesquisa tenta avaliar de forma introdutória estas questões problematizando, a suma importância de adentrar ao universo dos contos de fadas para dessa forma o pedagogo possa ter ferramentas de ensino aprendizagem que o destaque na aplicação da sua prática dentro e fora de sala de aula. Os contos de fadas são literaturas antigas que tem por função, elaborar uma narrativa que leve a criança a situações, que podem gerar medos, desejos, vontades, curiosidades; despertando junto as crianças que observe os dilemas da realidade.

Para as autoras Isabela Mendes Falconi, Alessandra Corrêa Farago, em artigo publicado no Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-São Paulo, os contos de fadas assumem papel preponderante na aprendizagem das crianças. Segundo as autoras a relação da criança ao processo imaginário, é facilitado através de ferramentas de aprendizagem utilizados pelo pedagogo. Em suas pesquisas as autoras indagam que:

Com os contos de fadas a criança começa a se encontrar no seu ser psicológico e emocional. Trata-se do enriquecimento a vida interior da criança, onde problemas internos podem ser compreendidos, ajudando a criança criar conceitos e entender os processos vivenciando vivências reais. Podemos caracterizar os contos de fadas como sendo o mal e a virtude caminhando juntos. (MENDES, FARAGO 2015. Pg. 87).

O tema de estudo deste trabalho é analisar a contribuição dos contos de fadas junto as crianças. É com as ferramentas pedagógicas provocar, e desenvolver a leitura imaginativa delas, o docente fornece inúmeras possibilidades de desenvolvimento cognitivo. Estimulando o processo imaginário das crianças que passam a compreender alguns problemas sociais que existem na sociedade.

É narrando, e ouvindo que a criança começa a entender com organizar os seus pensamentos, e sentimentos, levando ao entendimento do que é certo ou errado. A procura desta breve pesquisa é a importância dos contos de fadas para as crianças, promovendo deste modo várias maneiras de ver o mundo diferente. Ampliar o domínio da diversidade de vocabulários, imaginação e adaptação da realidade em sociedade.

Portanto a presente pesquisa analisou alguns materiais bibliográficos, consultando livros e

artigos científicos de pesquisadores do tema. Para Isabela Mendes e Alessandra Farago:

Quando a imaginação da criança é trabalhada, possibilita transportá-la para um mundo desconhecido, mas ao mesmo tempo se tornando familiar. Através de imagens as crianças reconhecem sentimentos do bem e do mal, na qual seus processos internos passam a ser traduzidos por situações e imagens observadas. Desta maneira observa-se a importância dos contos de fadas para melhor desenvolvimento das crianças. (MENDES, FARAGO 2015, Pg. 88.)

As possibilidades de ensino aprendizagem relacionado ao tema dos contos de fadas, e demais ferramentas que o pedagogo exerce influência sobre a criança, podem, e devem ser problematizados em aspectos internos do decorrer do período infantil. Buscando formar sentido de representação das ideias, através da narrativa presente nas histórias dos contos de fadas, já que elas são elaboradas para estes fins. Procurando sempre elucidar os pontos que são relativos na vida em sociedade.

SURGIMENTO DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas são, narrativas conceituadas como literatura infantil, mas nem por isso deixam de envolver pessoas de várias idades.

Considerados clássicos da literatura mundial, alguns contos de fadas têm origem em tempos remotos, e nem sempre se apresentaram como os conhecem hoje. O aspecto fantasioso do século XXI envolve as crianças a uma necessidade de minimizar enredos controversos e polêmicos, como também nos períodos de sua organização.

A origem das narrativas dos contos de fadas é de uma época em que a civilização ainda não formulará as ideias dos direitos humanos, e o período de infância da criança. Chamam de conto de fadas por que são histórias tem sua origem na cultura céltico-bretã, na qual a fada, a magia, um ser fantástico, tem importância fundamental.

Um dos primeiros pesquisadores do tema a formular, e organizar estes registros foi feita pelo poeta e advogado francês Charles Perrault do século XVII, que trabalhava junto a corte de Luís XIV. Muitas destas narrativas tinham origem na tradição oral e não eram documentadas. Neste sentido entende-se essa pesquisa como o ponto de partida para a Literatura infantil como um gênero literário específico. Se iniciava com Charles Perrault, mas só iria ser difundida posteriormente, no

século XVIII pelos irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm).

Os irmãos Grimm de nacionalidade Alemã, contribuirão bastante sobre as narrativas dos contos de fada como a conhecemos nos dias atuais. Eles elaboraram ideais cristãos as narrativas dos contos antigos. As principais obras traduzidas pelos irmãos Grimm são: A Bela Adormecida; Branca de Neve e os sete anões; Chapeuzinho Vermelho; A Gata Borralheira; o Ganso de Ouro; Os Sete Corvos; os Músicos de Bremen; A Guardadora de Gansos; Joãozinho e Maria; O Pequeno Polegar; As Três Fiandeiras; O Príncipe Sapo e tantos outros. No entanto no momento em rescrevem estas narrativas históricas, os Irmãos Grimm totalmente influenciados pelo cristianismo modificaram a narrativa contida nos contos, deixando de lado temas como, violência ou maldade.

Ao pesquisar sobre a organização dos contos de fadas, percebe-se profundas alterações que sofreram as narrativas no decorrer do tempo, visando minimizar os impactos negativos das narrativas originais. Pode-se observar que o período de suas elaborações a humanidade tinha outros modos de convívio em sociedade. Sabe-se que temas

considerados inadequados geram influência negativa para as crianças. Mas, em uma leitura aguçada e ampla, pode se notar resquícios das narrativas assustadoras que eram os temas originais. As autoras Isabela Mendes e Alessandra Farago em seus estudos evidencia que:

No Ocidente, a literatura infantil passou a ser dedicada a crianças quando surgiu a Modernidade, estando ligada a mudança de como a sociedade veria as crianças. Embora algumas criações de literatura forem surgindo ao longo da história, os contos imprimem uma marca decisiva à literatura infantil. Desta forma tais histórias foram moldadas e remodeladas para as crianças e adultos. Através da transmissão oral, surgiram novos elementos e novas adaptações, tornando-as as histórias mais significativas. (MENDES, FARAGO2015. Pg. 94).

O pedagogo ao trabalhar com os contos de fadas em sala de aula, está produzindo um cenário amplo para desenvolver aspectos cognitivos nas crianças. Este processo de ensino aprendizagem deve estabelecer um diálogo entre quem ensina, e quem está aprendendo. É uma troca continua de aprendizagem e ensino. Já que a criança quando formula questionamentos faz com que o professor aprenda da melhor forma possível transmitir de forma inteligível o

conhecimento. Sendo uma referência para a formação da educação infantil.

CONHECENDO OS CONTOS DE FADAS

Conhecer os contos de fadas trabalhados na educação infantil é de suma importância para uma boa prática pedagógica. Entender suas análises, e por menores contribui sobremaneira para a educação das crianças. O conto de fadas podem ser uma narrativa escrita, ou uma narração. Ela lança mão do processo imaginário do leitor ao observar as falas, e do ouvinte a receber a narração da história contada, surgiu então os movimentos imaginários dos personagens ao longo da história. É uma narrativa que tem seus personagens em um único conflito do qual se extrai lições para cada etapa da vida.

Dentro desse bojo de tantas histórias, os personagens se transformam com o passar dos anos, e as crianças vão interpretando suas formas de agir de maneira distinta do que tiveram no primeiro contato com o conto de fadas. As questões lúdicas, e fantasioso, surge da tentativa de tornar histórias polemicas para histórias menos drásticas. O gênero tem passado por várias transformações ao longo da sua origem.

A origem do conto de fadas está diretamente ligada a história memorialística dos seres humanos. Contos, fabulas, histórias, poemas são todos tão antigos quanto as primeiras civilizações, e sua memória.

No livro “Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis” o casal, que são os autores Diana Lichtenstein Corso e Mario Corso descrevem nesta densa obra, vários contos de fadas e as respectivas análises dos por menores destas histórias. Os critérios deste trabalho se estabelecem no intuito de não analisar toda a obra densa que foi analisada pelos autores, mas apoderar como referência os estudos do conhecimento sobre os contos de fadas e suas aplicações no cotidiano imaginário das crianças.

A tradição de se contar histórias de maneira oral ao longo da humanidade é memorialista. Isto quer dizer, que durante longo tempo a tradição oral era passada de geração em geração. Criando se um conto, ou uma fábula, logo desta forma várias maneiras de narrar a mesma história poderiam, e podem ser realizadas. As significações, e simbologias são inúmeras. Para os autores do livro “Fadas no Divã”, tanto os escritores do passado, quanto os do momento atual

tem trabalhado para conectar as crianças ao elemento de multiplicidade de sentimentos e sentidos através dos contos de fadas. Todas as culturas, e épocas tiveram na oralidade dos contos e fabulas, o seu acervo comum de histórias. A infância e suas nuances são assunto sério. E requer compromisso por parte dos profissionais da educação, que a cada dia tem que trabalhar com o mundo globalizado que acelerou os meios de comunicação. Analisar as falas dos escritores que protagoniza a criança como fundamento do conto de fadas, eles dizem que:

A paixão pela fantasia começa muito cedo, não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto não existe infância sem ficção. Observamos que, a partir dos quatro últimos séculos, quando a infância passou a ter importância social, as narrativas folclóricas tradicionais, os ditos contos de fadas, construíram-se numa forma de ficção que foi progressivamente se direcionando para o público infantil. Hoje, os contos de fadas são considerados coisa de criança, mas curiosamente muitos deles continuam estruturalmente parecidos com aqueles que os camponeses medievais contavam. Como foi que esses restos do passado vieram parar nas mãos das crianças de hoje? (CORSO2006, Pg 23).

A evolução continua dos contos de fadas devem ser sempre analisadas pelos pedagogos que se propõe a trabalhar em sala de aula. Estas fundamentações teóricas tendem a

diferenciar os níveis de conhecimento na prática do convívio escolar, o conhecimento melhor assimilado pelo profissional de pedagogia, é melhor transmitido aos seus alunos. Criando desta forma um elo contínuo de ensino aprendizagem da literatura na vida desta criança. Portanto para contribuir para o desenvolvimento do aluno, o pedagogo também deve estar em contínuo entendimento da evolução dos contos de fadas junto a história.

A EVOLUÇÃO DOS CONTOS DE FADAS

Partindo da ideia que se produz influências para as crianças através dos contos de fadas, é de grande importância para a aprendizagem das crianças, ao analisar com mais detalhes a obra de “chapeuzinho vermelho”. E entender como esse conto foi se transformando ao longo dos séculos, é de inteira importância para a sua compreensão na forma de narrativa dos personagens.

Tanto Charles Perrault que era funcionário de Luís XIV, quanto os Alemães Eruditos Irmãos Grimm tem suas contribuições para os contos de fadas. O conto do chapeuzinho vermelho é um marco nessa evolução da narrativa literária dos contos de

fadas. A narrativa que é exibida por Perrault a jovem menina é devorada pelo Lobo. Já no conto dos irmãos Grimm influenciados pelos modos cristãos conservadores da época, a narrativa foi reformulada, em outras palavras suavizadas. No livro *Fadas no Divã* (2018) Mario Corso descreve a forma como foram modificadas ao longo do tempo:

Quando essas histórias faziam parte da tradição oral, o mundo doméstico não era tão dissociado do resto da sociedade, trabalhava-se num lugar que era a extensão da casa. Não havia uma distância clara entre casa e trabalho, nem entre o mundo da infância e o dos adultos, assim como tampouco havia uma preocupação com a formação das crianças, pois nem havia uma clara ideia de que a infância, tal qual a concebemos, existisse. Na partilha ocorrida posteriormente, que fez com que casa e trabalho, adultos e crianças se separassem, os contos de fadas ficaram em casa com os pequenos. (CORSO2018, pg, 29)

Os irmãos Grimm na metade do século XIX reescreveram o conto do chapeuzinho vermelho, suavizando o fim brutal que a obra era apresentada. Diferente de Charles Perrault que era francês, os alemães trataram de também reelaborar os contos populares de regiões remotas da língua Alemã. Formaram uma coletânea publicada em dois volumes um em 1812 e outro sendo editado em 1815. A tentativa da obra dos irmãos era grandiosa, já que estes eram linguistas

e tinham uma linguagem erudita. E ao longo do tempo foram os contos de fadas, sendo transformadas para histórias voltada para a educação das crianças.

Este conto retirado da tradição oral francesa, tem até os dias contemporâneos ensinado gerações a pensar sobre o mundo que se vive, e também diversos outros sentimentos humanos através de seus respectivos personagens. Cada personagem ali presente tem um sentido para a vida real, e as lições são contadas através desta narrativa que se torna um conto de fadas para a criança. O lobo, a vovó, a menina que usa o chapeuzinho vermelho, o caçador, a mãe, e a floresta são figuras de linguagem para introduzir pensamentos comuns a os seres humanos. A matéria usada para contemplar a narrativa do conto de fadas, são os perigos do mundo, a crueldade, a morte, a fome, a violência dos homens e da natureza.

O chapeuzinho vermelho vive em um lar, tem uma mãe, uma avó, e também fartura de alimentos. Para a personagem de chapeuzinho vermelho o mundo é um lugar ainda a ser desbravado, ela é inocente, e tem na sua imaturidade o desejo de levar doces para sua amada avó. Dentro deste universo imaginário, estão os

perigos a serem percorridos ao longo do caminho, a floresta, e os lobos que estão durante a saga de percorrer o caminho até a casa da vovó.

De forma simbólica chapeuzinho vermelho está projetando os perigos do mundo, os contrastes da natureza. Das primeiras obras até os dias atuais várias foram as versões deste conto de fadas. E todas elas tendem a ter um significado próprio. Em uma delas a avó é devorada, em outras narrativas da mesma história, o lobo é morto, em outras versões do mesmo conto de fadas, se cria outros personagens como o lenhador, e caçador. Entender o protagonismo destes novos personagens é compreender a evolução constantes de novas formas de narrar diversos fatos em uma mesma história. Portanto para Bruno Bettelheim as histórias de:

Chapeuzinho vermelho fala de paixões humanas, voracidade oral, agressão e desejos sexuais pubertais. Opõe a oralidade educada da criança em maturação (levar os doces para a vovó) à sua forma canibalista primária (o lobo que engole a menina e a avó). Com sua violência, incluindo a que salva as duas mulheres e destrói o lobo quando o caçador abre a barriga do animal e coloca as pedras dentro, o conto de fadas não mostra o mundo cor-de-rosa. (BETTELHEIM2015, Pg.19).

Portanto a narrativa histórica ao seu analisada, se nota que as suas estruturas linguísticas foram

reformuladas com o passar do tempo, levando a uma reconfiguração conceitual. No intuito de suavizar as narrativas para a compreensão das crianças. As formulações compreendidas neste período são de muita importância para toda a vida da criança.

FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS

Nos primeiros anos de vida da criança é uma fase de um intenso aprendizado, pois neste período a criança está exposta em uma etapa de curiosidades, onde ela aprende a lidar com sentimentos e emoções. Os contos de fadas têm um papel de numerosa relevância neste processo, pois o mesmo obtém deixar fluir o imaginário e direcionar a criança a ter curiosidade. Segundo Bettelheim (2015), em a Psicanálise dos contos de fadas que:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si própria e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece tantos níveis distintos de significado e enriquece a sua existência de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à profusão e diversidade das contribuições dadas por esses contos à vida da criança. (2015, p. 20).

A imaginação é um mecanismo fundamental de elaboração e construção da nossa identidade. Esse

estímulo a leitura de contos de fadas na educação infantil, ajudam muito a criança a se conhecer e a compreender o que está acontecendo com si mesma ajudando no seu desenvolvimento humano, pois os contos de fadas revelam algumas verdades sobre a vida. A organização da personalidade da pessoa é tratada na infância como afirma vários estudiosos da psicanálise como fator de formação de suas estruturas.

É neste período que a imaginação projeta, e correlaciona personagens da vida real, com a imaginária. A simbologia usada nos contos de fada oferece ao pedagogo ferramentas de ensino, que atravessa a sala de aula, e acompanha a criança por toda sua vida. Tanto a vida adulta quanto a vida na infância têm uma formação de produtos bem delimitados. A modernidade, a internet, e as novas tecnologias de comunicação vêm levando o ser humano a rever suas ferramentas de informação e entretenimento. Os produtos comerciais são selecionados por faixas etárias. Entre produto para adulto, e produto para infante-juvenil. Esses produtos culturais predeterminados pela indústria dos contos de fadas, tem submetido a novas invenções de seus paradigmas explicativos nos contos de

fadas. Enquanto para o adulto é os vingadores, para as crianças a bela e a fera.

Mario Corso tenta analisar deste modo a obra de outro psicanalista, que também está sendo a base para a fundamentação teórica deste trabalho:

A obra de Bruno Bettelheim foi a pedra fundamental da produção analítica dos contos de fadas, ensinando-nos os mecanismos de sua eficácia na vida das crianças. Podemos inclusive dizer que seu texto foi decisivo para a legitimação dos contos de fadas enquanto dignos de fazer parte da formação das crianças contemporâneas. Vivemos tempos muito psicológicos, nos quais há uma preocupação a priori com os efeitos de todo o estímulo que se oferece as crianças. Bettelheim elevou os contos de fadas ao estatuto de recomendáveis, o que certamente também contribuiu de alguma forma para sua sobrevivência e popularidade. (2007, Pg 30).

Entretanto o pedagogo deve sempre se preparar para as mudanças que estão acontecendo nos meios de comunicação. Monitorando desta forma o ensino aprendizagem através de práticas educativas em sala de aula e em EAD (Ensino Aprendizagem a Distância). Nunca se produziu tanto entretenimentos lúdicos para as crianças, e os contos de fadas estão ganhando as telas dos cinemas, e produzindo jogos e mercadorias de consumo. Estas formas de narrar as histórias dos contos de fadas produz um entendimento precário da

profundidade de sua narrativa, em meio a tantos games, redes sociais, internet, jogos de RPG, filmes, séries, documentários infantis.

ANALISAR A INTERAÇÃO DO PEDAGOGO COM OS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância do Pedagogo já é elucidada no trabalho, portanto ao estabelecer metas de ensino, as ferramentas metodológicas são fundamentais para alcançar resultados satisfatórios. No entanto os dilemas enfrentados pela maioria dos profissionais em pedagogia, está em torno das desigualdades cognitivas, e sociais em que cada criança vive em sociedade. O ambiente onde a criança tem mais liberdade é em sua casa, e ali em seu meio familiar está o núcleo da sua visão de sociedade. A desigualdade social é um fato, e o profissional em pedagogia tem que estar instruído sobre esta situação, reagindo de forma a produzir conteúdo de qualidade a todos aqueles que estejam em seu raio de ação de ensino aprendizagem.

Ferramentas de trabalho do profissional em pedagogia os contos de fadas trazem elucidções do cotidiano da vida das pessoas. As crianças ao terem acesso a uma quantidade

imensa de versões de um mesmo conto de fadas produzem questionamentos, e é neste momento que o pedagogo que melhor analisa as situações sociais e cognitivas de cada um de maneira individual e no comportamento em grupo que terá melhor êxito nas suas práticas pedagógicas.

Ana Maria Machado trabalha essas questões em sua obra *Conto de fadas* 2010, narra que ao ter acesso as leituras dos contos de fadas na sua infância, jamais abandonou o amor que sentiu pelas intensas narrativas da qual fez parte de sua memória enquanto criança. Levando a paixão para as pesquisas, e produção de material de auxílio para a prática pedagógica, para Ana Maria Machado “A rigor, porém, esses contos tradicionais e populares que normalmente chamamos em português de contos de fadas constituem um tipo de narrativa com características muito específicas, (pg8)”, O universo da literatura infantil é plural e se ramificou de diversas formas, e sem impõem diante de outros gêneros literários. Quando se fala em conto de fadas, o ambiente familiar e doméstico é evidenciado na memória da criança.

Esse universo tem a ver também com outro aspecto: o da cultura Oral. Trata-se de contos populares, de uma tradição anônima e coletiva,

transmitidos oralmente de geração em geração e transportados de país em país. Muitos deles foram depois recolhidos em antologias por estudiosos, com maior ou menor fidelidade à versão original de seus contadores e contadoras. Em vários casos, foram recontados e reelaborados- ora ganhando qualidade literária nas novas roupagens, ora se perdendo em adaptações cheias de intenções de corrigir as matrizes populares. Ora mantendo o seu vigor original, ora se diluindo em pasteurizações. (MACHADO, 2010, Pg9).

Portanto para o pedagogo ao utilizar os contos de fadas deve sempre se nortear dos mecanismos de análise metodológica. No intuito de fornecer aos alunos as melhores condições de aprendizagem. O ano de 2020 é um divisor de águas no século XXI, período em que se enfrenta uma pandemia mundial, onde diversas atividades do cotidiano foram diretamente afetadas. Com as aulas em sala, sendo suspensas. A alternativa foi aulas via internet, na qual se nota grande dificuldade de aprendizagem das crianças que tem acesso a estes mecanismos de ensino a distância.

METODOLOGIA

Este projeto objetivou coletar dados de informações através de pesquisa bibliográfica e assim contemplar de forma breve, o tema abordado, por meios de livros, revistas, artigos e dentre outros. O presente

trabalho não aborda a totalidade dos autores, e suas respectivas obras. Elas tendem a nortear as fontes de estudos para qual este pré-projeto estabeleceu critérios de análise. Portanto as diferentes fontes de material bibliográfico, pode ser ampliado e revisto. Os estudos, e pesquisas relacionadas tendem a cooperar para o esforço de analisar a contribuição dos contos de fadas na vida das crianças. As crianças tendem a se influenciar, e buscar no imaginário delas respostas para questionamentos que vão surgindo no período de maturação das ideias contidas nos contos de fadas. Este é um trabalho contínuo por parte do pedagogo, que usando destas ferramentas pode influenciar, e contribuir para o ensino aprendizagem da criança para a vida toda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradição oral é fonte na transmissão do conhecimento para humanidade, as narrativas históricas passaram por várias transformações em sua estrutura de conteúdo como foi analisado pelo trabalho. Os contos de fadas, e as estruturas contidas nos poemas, formam uma estrutura linguística de significados. Essa forma de cosmologia antropológica de cada povo se distinguiu das demais, é com

histórias, e narrativas em comum que as primeiras civilizações se organizaram, e se estruturaram seu poder.

Todos contos de fadas por mais maravilhoso que sejam deve em suma estimular a inteligência, os sentimentos, os desejos, a vontade, e a realidade em que se está inserido. É na tentativa de ligar mundos distintos em um ponto onde a realidade é primordial, e que imaginação, fantasia, razão tem por objetivo proporcionar junto a criança um crescimento cognitivo que o auxilia em sua educação. O processo de criar um campo imaginativo de significados e intenções para a criança, proporciona uma certa liberdade no ato criativo de processar certas informações sendo de extrema importância em vários modos no desenvolvimento de sua inteligência.

Portanto é fortalecendo o processo de imaginação da criança para que ela possa experimentar novas ideias. Deste modo ela pode assimilar certa liberdade e suas vontades, medos, bondade, maldade entre outros. O objetivo central da análise deste trabalho é inserir certa compreensão da ferramenta linguística dos contos de fadas para o pedagogo. Certa compreensão se faz para necessária para que o profissional em

pedagogia, saiba como estimular de forma produtiva o processo de aprendizagem das crianças, viabilizando conteúdos narrativos já com um certo grau de domínio de sua estrutura narrativa.

É nesta perspectiva de trabalho que o pedagogo tem como ferramenta de ensino aprendizagem, e pode exercer de certa forma colaborando positivamente para o fortalecimento imaginativo da criança. O pedagogo deve estimular positivamente o conhecimento a ser trabalhado com os alunos, e as narrativas contidas nos contos de fadas pode ser um ponto de início para as crianças.

O envolvimento das crianças é extremamente importante, e deve ser gradativamente revisto por práticas disciplinares do pedagogo. Portanto evidenciou-se com a presente pesquisa que os contos de fadas são fontes históricas, e narrativas que foram modeladas ao longo do tempo para unificar certos entendimentos em sociedade. No intuito de modelar os conhecimentos da realidade para o mundo da ilusão, e o mundo da realidade para as crianças.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIN, Bruno. **A Psicanálise**

dos contos de fada: 30.ed. São Paulo, Paz e Terra, 2015.

CORSO, Diana Lichtenstein. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis/** Diana Lichtenstein Corso, Mario Corso. – Porto Alegre : Artmed, 2006.

FALCONI, Isabela Mendes; FARAGO, Alessandra Corrêa. **Contos de Fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1): 5-111, 2015.

MACHADO, Ana Maria. **Contos de Fadas/** Ana Maria Machado: Jorge Zahar Editor Ltda. Rio de Janeiro, RJ, 2010.

DISLEXIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DYSLEXY IN CHILD EDUCATION

Fabiana Patrícia Silva Moura; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima; Francielle Moreira Rodrigues; Gilvan Silva Caldeiras; Pedro Vinicius Barreto Souza; Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

Resumo: A proposta deste artigo tem como base inicial o esclarecimento e aprofundamento da dislexia na educação infantil para melhor orientar profissionais da área educacional, instituições de ensino e a sociedade. Expondo possíveis causas, diagnósticos, tratamentos e em especial como pedagogos em seu exercício prático ter uma visão ampla e conhecedora para reconhecer alunos e minimizar diagnósticos tardios. Deste modo entende-se que a dislexia em sua maioria é compreendida de forma errônea sendo vista como problemas mentais, o que não é verdadeiro. Pesquisas que utilizam instrumentos de neuroimagem mostram, em testes que requerem processamento fonológico, ativação cerebral diferenciada em sujeitos considerados disléxicos. É necessário o bom uso de dinâmicas, conhecimento e aprimoramento dos profissionais da educação infantil na busca por ampliar as competências e habilidades para orientar, diagnosticar crianças que apresentem dislexia, características como TDAH entre muitas outras condições que possam inibir ou dificultar o aprendizado. Com esse conhecimento e esclarecimento se torna capaz e eficaz a promoção de ensino/ aprendizagem melhor direcionado e a redução dos impactos em alunos diagnosticados, não apenas nos anos iniciais (âmbito escolar) mais também na vida adulta, social e profissional. A metodologia deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas embasadas nos autores Goretti Tenorio e Chloé Pinheiro (2018) e Muszkat (2012) como fica concluído que o conhecimento e preparação de profissionais docentes da educação infantil carece de instrumentalizações para galgar bons rendimentos de crianças que são acometidas por esta patologia no período de alfabetização escolar, pois prejudicam a alfabetização e posteriormente se perdura por toda a vida.

Palavras-chave: Dislexia. Educação infantil. Causas e diagnósticos. Interação em sala de aula.

Abstract: The purpose of this article is based on the clarification and deepening of dyslexia in early childhood education to better guide professionals in the educational field, educational institutions and society. Exposing possible causes, diagnoses, treatments and especially as pedagogues in their practical exercise, have a broad and knowledgeable vision to recognize students and minimize late diagnoses. In this way it is understood that dyslexia is mostly misunderstood, being seen as mental problems, which is not true. Research using neuroimaging instruments shows, in tests that require phonological processing, different brain activation in subjects considered dyslexic. It is necessary to make good use of dynamics, knowledge and improvement of early childhood education professionals in the search to expand the skills and abilities to guide, diagnose children with dyslexia, characteristics such as ADHD, among many other conditions that can inhibit or hinder learning. With this knowledge and clarification it becomes capable and effective to promote better targeted teaching / learning and to reduce the impacts on diagnosed students, not only in the initial years (school scope) but also in adult, social and professional life. The methodology of this article is based on bibliographic research based on the authors Goretti Tenorio, Chloé Pinheiro (2018) and Muszkat (2012) as it is concluded that the knowledge and preparation of professional teachers of early childhood education lacks instruments to achieve good income for children who are affected by this pathology in the period school literacy, as they impair literacy and subsequently last for a lifetime.

Key-words: Dyslexia. Child education. Causes and diagnoses. Classroom interaction. Science. Swine. Creation.

INTRODUÇÃO

A dislexia é entendida como um transtorno neurológico que dificulta a aprendizagem da leitura e também da escrita. Não deixando de enfatizar que crianças diagnosticadas com dislexia não possui problemas intelectuais, apenas existem uma dificuldade em associar a imagem a um código (letra), em outras palavras usadas por disléxicos “as letras dançam”.

A definição mais ampla que se tem para Dislexia, segundo Muszkat é: “dificuldade de aquisição de leitura apesar de inteligência normal e oportunidade econômica adequada” (MSZKAT e RIZZUTTI 2012 p 13). Ter conhecimento do que é a dislexia, como se posicionar sendo profissional da educação diante dos desafios existentes com alunos diagnosticados faz uma imensa importância para o desenvolvimento do aluno e para seguir o cumprimento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases na Educação).

Esta assegura a inclusão de disléxicos como portadores de necessidades especiais, firmadas na lei nº 9.394 de 20/12/96 art.12; inciso V:

- A escola deve prever meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.

- Que a avaliação seja contínua e cumulativa, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período (artigo 24, inciso V, a alínea a).

Assim este artigo tem como principais enfoques tais como: 1) O que é dislexia; 2) Diagnósticos e Causas da dislexia; 3) Como interagir com o disléxico em sala de aula; 4) A importância e a necessidade do preparo do profissional da educação formal para o enfrentamento efetivo e eficiente nos casos de Dislexia.(P.7-11).

Muitos profissionais que atuam na educação infantil por falta de conhecimento ou de uma maior atenção voltada para o não rendimento esperado de determinados alunos se equivocam e veem alunos que são disléxicos como desinteressados, preguiçosos, indisciplinados, entre outros. Estes são alguns rótulos que se empregam a alunos que ainda não possuem diagnósticos de dislexia esse foi um grande fator para discorrer o assunto para futuros profissionais atuantes na educação e também para os que já atuam.

Com essa abordagem é possível não apenas evitar tais situações, mais também orientar e esclarecer instituições, profissionais docentes, famílias e sociedade.

Trazendo alternativas, estratégias para amparar estes alunos.

- Esclarecer e orientar profissionais docentes a identificar alunos que apresentem sintomas de dislexia;
- Apontar caminhos e estratégias para a escola e os profissionais educando tenham o preparo e conhecimento para anemizar os impactos causados por esse transtorno;
- Garantir um ensino de qualidade e acolhimento a essas crianças;
- Evitar a evasão, diagnósticos tardios e uma melhor qualidade de ensino.

Visto que a alfabetização é um processo que se caracteriza como a base de ensino e que esta é de fundamental importância durante toda a preparação educacional e futuramente profissional. Enfatiza este artigo a relevância do tema abordado em suscitar reflexões quanto a postura e atitudes das instituições de ensino e de seus educadores nas práticas pedagógicas diárias (sala de aula).

O desenvolvimento deste artigo está baseado em sua metodologia pesquisas bibliográficas e fica concluído que o conhecimento e preparação de profissionais docentes da educação infantil carece de

instrumentalizações para galgar bons rendimentos de crianças que são acometidas por esta patologia no período de alfabetização escolar, pois prejudicam a alfabetização e posteriormente se perdura a vida acadêmica e profissional.

O QUE É DISLEXIA

Com surgimento inicialmente em 1896 na área médica, descrito pelo médico Pringle Morgan britânico, estava atrelado de início a uma ideia patológica. Um certo jovem de 14 anos cujo Drº: atendera apresentava normalidade em campos visuais mentais e também inteligente, este apresentava enorme incapacidade em relação a linguagem escrita. Em 1900 foi postulado por James Hinshelwood, oftalmologista escocês a existência de uma cegueira verbal congênita.

Na América, o conceito de “dislexia do desenvolvimento” foi proposto por Samuel T. Orton (1937 s/p):

Cuja tese das dificuldades no disléxico baseava-se na distorção dos símbolos. No Brasil, a *dislexia* foi caracterizada por Cacilda Cuba dos Santos (1975), que sugeriu o conceito de “dislexia de evolução”. A dislexia do desenvolvimento, ou de evolução, diz respeito às dificuldades no processo de apropriação da escrita pela criança; já a *dislexia* adquirida é encontrada em sujeitos que perderam a capacidade de ler e escrever, em decorrência de uma

doença ou um acidente envolvendo traumatismo craniano.

Não podemos deixar de relatar que a dislexia também pode ser adquirida por lesão cerebral, a qual o indivíduo perde a capacidade de interpretar a escrita e simultaneamente a capacidade de leitura. Pouco se sabe sobre o disléxico na vida adulta, atualmente esse transtorno tem uma ênfase maior no período escolar. Vale também citar que a mídia propaga uma falsa ideia de dislexia ser um “privilégio” de pessoas com poder aquisitivo elevado o qual “herda” dos pais. Isso marginaliza a enorme quantidade que, devido a dificuldades acarretadas pela dislexia, encontram grandes problemas de adaptação em uma sociedade letrada

De acordo com a IDA (*International Dyslexia Association*, em 2002),

A dislexia é entendida como um transtorno específico de aprendizagem que tem origem neurobiológica, caracterizada por dificuldades no reconhecimento preciso e / ou fluente da palavra, na capacidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (Pág 01).

Deve se entender que transtornos específicos de

aprendizagem não significa a falta de inteligência, problemas sensoriais ou a educação inadequada, e sim são especificidades. Assim sendo a criança tem sim capacidade de raciocínio, no entanto com uma dificuldade específica. A dislexia em especial trata-se da dificuldade na leitura, das letras e seus sons, geralmente resulta na dificuldade de linguagem.

É importante destacar que a dislexia não é um problema que se dissolve com o tempo e que só é amenizada com tratamentos apropriados. Assim sendo o profissional/ professor que irá trabalhar com crianças diagnosticadas disléxicas se faz necessário estar capacitado e ter conhecimento a respeito do assunto. Proporcionando assim uma melhor qualidade de vida e de aprendizado para alunos que apresentem esse transtorno e simultaneamente orientando profissionais da educação infantil a proceder e alcançar bons resultados.

CAUSAS E SINTOMAS

Pesquisadores nas áreas de Psicologia Cognitiva, Psicolinguísticas, Psicopedagogia e Neurolinguística entre os quais destacaria as investigações de Anne Van Hout e

Françoise Estienne autores Dislexias: descrição, avaliação, explicação e tratamento (Porto Alegre: Artmed, 2001) consideram que a dislexia, ou mais exatamente as dislexias, são um conjunto de déficits cognitivos que têm sua origem na alteração cerebral que afeta uma ou mais funções que participam do processamento da leitura.

Percebe se alguns sinais que a dislexia promove, por isso profissionais da educação deve se atentar a essas e ter um olhar aguçado e amável para com seus alunos. Alguns dos sintomas é que a criança começa a trocar a ordem das letras ao escrevê-las, Goretti Tenorio e Chloé Pinheiro - 02 agosto 2018, Revista VEJA, (p. 01):

- Trocar letras, principalmente quando elas possuem sons parecidos, como “f” e “v”, “b” e “p”, “d” e “t”
- Pular ou inverter sílabas na hora de ler ou escrever
- Fala prejudicada
- Não conseguir associar letras e sons
- Confundir palavras que soam parecido, como macarrão e camarão
- Erros constantes de ortografia
- Lentidão na leitura
- Problemas de localização de esquerda e direita
- Dificuldades para estudar.

Assim sendo podemos salientar o quanto eficaz e garantidor de um melhor aprendizado, facilitador na

identificação e promoção de meios para o desenvolvimento do aluno disléxo, é o profissional da área docente possuir conhecimento e olhar aguçado diante a estes sinais aqui acima citado entre vários outros. Se faz nos dias atuais necessários olhar atento e conhecimento destes para não só promover a melhoria mais também para se despontar no mercado de trabalho que a cada dia se torna mais competitivo.

COMO INTERAGIR COM O DISLEXO EM SALA DE AULA

A princípio se faz necessário que os professores enxerguem esses alunos com normalidade e ter sensibilidade, transmitir mais que conhecimentos teóricos e levar em conta que a maioria desses alunos carregam consigo traumas. Desse modo trate com naturalidade pois ele é como os demais alunos, apenas disléxico.

Algumas orientações se faz necessárias para que o professor deste aluno esteja melhor preparado para lidar diariamente em sala de aula, tais como: Usar uma linguagem direta, clara e objetiva ao falar com este aluno, (muitos alunos têm dificuldades de similar palavras muitos simbólicas, que contenham metáforas) assim use

frases curtas e concisas ao passar instruções a eles. Para uma melhor comunicação fale olhando direto para o aluno. Fortalecer vínculos, possibilitar acompanhamento e diálogo traga para próximo da lousa e de sua mesa de trabalho. Atente se o aluno está entendendo suas orientações e explicações quanto a disciplina ministrada verifique continuamente e discretamente. Por fim dê exemplos e repita a proposta das atividades quantas vezes for necessário.

METODOLOGIA

Este artigo tem como metodologia pesquisas bibliográficas visto a enorme necessidade de aprofundamento neste tema por parte das instituições de ensino e em foco aos profissionais que nela atuam, para que seja possível lidar melhor com alunos que apresentam essa patologia, e dar a estes suportes para o bom desenvolvimento intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode se assim com o assunto aqui descrito proporcionar maior conhecimento do transtorno da dislexia no âmbito escolar, promover uma melhora nos aprendizados dos alunos diagnosticados, assim como

preparar profissionais pedagogos na escolha da metodologia que auxilie e gere uma melhoria no aprendizado destes.

Também busca o esclarecimento e conhecimento mais aprofundado a capacitação por parte de pedagogos e futuros pedagogos para aflorar um olhar mais atento aos alunos de anos iniciais que venham apresentar os sintomas, para que assim evite o diagnóstico tardio e a busca por práticas melhor direcionadas para a melhorar e auxiliar o processo de aprendizagem.

A dislexia assim como vários outros transtornos por muitas vezes é negligenciada por falta de um melhor esclarecimento e capacitação dos profissionais de educação. Também tem sido confundido com deficiências, o que torna a cada vez mais importante o debate, estudos e conhecimento do que é dislexia.

A partir deste conhecimento e percepção de profissionais da educação tornará menos difícil o processo de aprendizagem destes alunos acometidos por esse transtorno, o que garantirá uma qualidade de vida melhor e um aprendizado mais eficaz. É de suma importância formar profissionais cada dia melhor informado e capacitados á

lidar com as diferenças no mundo atual.

REFERÊNCIAS

DAEHENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Porto Alegre: Penso, 2012.>

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982015000400971&script=sci_arttext

> Acessado em 30 setembro 2020.

LOPES-ESCRIBANO, C.

Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. Revista de Neurologia, vol. 44, n. 3, p. 173-80, 2007.>

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1984-6398201500040097100013&lng=en>

acessado em 30 setembro 2020.

OLIVEIRA, Patricia. **Retratos da Dislexia no Brasil: análise bibliográfica do período de 2002 a 2014.** Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8593/TesePO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acessado em 30 de Setembro de 2020

Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Relato de Experiência - Ano 2016 - Volume33-

Edição 100<<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/17/caracteristicas-da-dislexia-de-desenvolvimento-e-sua-manifestacao-na-idade-adulta>>Acessado em 30 de setembro 2020.

REZENDE, Valéria, **Dislexia.**

Disponível em:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/dislexia#:~:text=Na%20Am%C3%A9rica%2C%20o%20conceito%20de,de%20%E2%80%9Cdislexia%20de%20evolu%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D>>. Acessado em

08 de Agosto 2020.

TENORIO, GORETTI e PINHEIRO. Chloé, **Sintomas-diagnostico-e-**

tratamento/O que é dislexia: causa, sintomas, diagnóstico e tratamento-

Ano 2018- Revista Veja Saúde. Disponível em:

<<https://saude.abril.com.br/medicina/o-que-e-dislexia-causa-sintomas-diagnostico-e-tratamento/>> Acessado em 15 de Agosto 2020.

PSICOMOTRICIDADE NO ENSINO APRENDIZAGEM

PSYCHOMOTRICITY IN TEACHING AND LEARNING

Fanny Amorim Santos Lourenço; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima; Francielle Moreira Rodrigues; Gilvan Silva Caldeiras; Pedro Vinicius Barreto Souza; Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

RESUMO

O presente artigo foi desenvolvido através de pesquisas bibliográficas, teóricas, qualitativas e exploratórias, dos principais autores do tema Le Boulch (1992), Fonseca (2012) e Barreto (2000), apresentando como objetivo proporcionar uma análise e reflexão sobre a legitimidade de se inserir na Educação Infantil a necessidade de trabalhar/estimular o desenvolvimento Psicomotor das crianças, por meio de atividades educativas de movimentos espontâneo-repetitivos e atitudes corporais das mesmas. Salienta-se que é de extrema relevância a inserção de atividades psicomotoras na sala de aula, com o enfoque de proporciona ruma imagem de seu corpo, espaço, noção de tempo, direita e esquerda, agregado para a formação de sua personalidade, além disso, é essencial que haja a capacitação dos professores, para que, ambos se sintam preparados para auxiliar as crianças e por meio do ensino proporcionar uma boa qualidade de vida para os alunos. E além de capacitação, é ideal que tenha inserção de novas atividades, que sejam diferentes, afim de sair da rotina.

PALAVRAS-CHAVE: Capacitação. Educação. Psicomotricidade.

ABSTRACT

This article was developed through bibliographical, theoretical, qualitative and exploratory research, by the main authors of the theme Le Boulch (1992), Fonseca (2012) and Barreto (2000), with the objective of providing an analysis and reflection on the legitimacy of to insert in Early Childhood Education the need to work/stimulate the Psychomotor development of children, through educational activities of spontaneous/repetitive movements and body attitudes of the same. It should be noted that the insertion of psychomotor activities in the classroom is extremely important, with the focus of providing an image of your body, space, notion of time, right and left, added to the formation of your personality, in addition, It is essential that there is training for teachers, so that both feel prepared to help children and, through teaching, provide a good quality of life for students. And in addition to training, it is ideal that you have the insertion of new activities, which are different, in order to get out of the routine.

Keywords: Empowerment. Education. Psychomotricity.

INTRODUÇÃO

Psicomotricidade se constitui de acordo com atividades educativas com inclusão de movimentos espontâneos e atitudes corporais com as crianças, principalmente na Educação Infantil, o que lhe proporciona uma imagem de seu corpo, de quem é agregado para a formação de sua personalidade (LE BOULCH, 1992).

A mesma está ligada com uma prática pedagógica com o foco em contribuir um bom desenvolvimento integral da criança, no processo de ensino-aprendizagem, desse modo, ocupa um lugar primordial na educação infantil, como os aspectos mentais, físicos, sociais, culturais e afetivo-emocionais buscando estar de acordo com a autenticidade dos educados. Com isso, em relação ao corpo, destacam-se algumas atividades, como; o correr; o pular; recortar; escrever e movimentos com o corpo (LE BOULCH, 1992).

Porém, é possível identificar algumas dificuldades que os educadores encontram, sejam elas, a falta de capacitação do município e a falta de conhecimento e preparo deles, para lidar com o tema. Pois, é necessário que desde a educação infantil, seja incluído atividades motoras focadas no fortalecimento e à

aumento das funções psicomotoras (FORMOSINHO & FERREIRA, 2009).

Com isso, o trabalho visa apresentar o quanto o desenvolvimento infantil com atividades psicomotoras possui maiores possibilidades de validação. Além do exposto, é notório que através da pesquisa, quando a criança está em permanência das atividades Psicomotoras, ou seja, em um ambiente com estímulos e ações de encorajamento as permitem um bom desenvolvimento e maiores possibilidades para interação.

O objetivo é apresentar sobre a relevância da Psicomotricidade, que esteja ligada na Educação Infantil, algumas dificuldades que o professores encontram diante ao tema e a conscientização das escolas sobre uma capacitação para um bom manejo de atividades.

Além disso, o trabalho possui grandes fundamentos para o meio acadêmico, pois, com ele ficará mais legível e fácil compreender e conscientizar os educadores da notoriedade de se inserir atividades/práticas Psicomotoras da Educação, o mais rápido possível, e sua permanência, pois, o mesmo comprova o que é benéfica.

A metodologia utilizada no presente trabalho foi uma pesquisa bibliográfica do tema, o qual é compreendido como um estudo explanatório, com a finalidade de proporcionar a familiaridade do leitor com o tema exposto (GIL, 2002).

A organização do trabalho é formada por elementos prescritos, está sistematizado em substitutos que apresentaria o tema Psicomotricidade, as fases do desenvolvimento infantil, de acordo com Jean Piaget, a dificuldades em proporcionar exercícios de Psicomotricidade, metodologia e conclusão.

Psicomotricidade

O termo Psicomotricidade é estabelecido como sendo uma ação motriz, padrões de comportamentos humanos ou atitudes, que estão em acordo com atividades mentais, que compreende e combina estes aspectos motriculares, ocasionando a influência dos comportamentos (WAUTERS-KRINGS, 2009).

Com isso, Psicomotricidade estabelece o estudo da função motriz, que está em ligação direta com funções mentais e tem sido direcionada com idéias de dominar o corpo humano, e existe mediante atividades educativas de movimentos

espontâneos/repetitivos e atitudes corporais da criança, proporcionando para as mesmas uma imagem do corpo e contribuindo para a formação de sua personalidade (Fonseca, 2012).

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (ABP, [s. d.]).

Sendo assim, um trabalho complexo, o qual envolve as habilidades e comportamentos de modos específicos, que inclui aspectos motriculares e psicológicos, relacionados com funções perceptivas, desenvolvimento intelectual, sensorial, e motor para receber e executar informações positivas como resposta. Por isso, a Psicomotricidade, liga atividades motoras a aspectos cognitivos, afetivos e sociais (BARRETO, 2000).

O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças (OLIVEIRA, 1997, P. 47)

De acordo com Pieg, & Vayer (1971) a idade crucial da psicomotricidade está posta desde o

nascimento entre oito e nove anos de idade, o qual necessita de processo educativo nesta fase de vida, pois, busca a inserção de interações emocionais, cognitivas, simbólicas, afetivas e físicas do indivíduo de conviver em contexto psicossocial.

As atividades psicomotoras devem ser trabalhadas desde a infância, de forma contínua, permitindo o pleno desenvolvimento da criança e proporcionando resultados satisfatórios em situações de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, as atividades psicomotoras contribuem para o processo de aprendizagem das crianças, enriquecendo os aspectos cognitivos por meio de atividades de movimento (LE BOULCH, 1992, P. 24)

Para completar e validar o que aqui já foi apresentado é possível afirmar que as atividades psicomotoras necessitam fazer parte no cotidiano das crianças, se não fazem ainda, é necessário que os pais e professores comecem a esquematizar as atividades, pois, quando bem elaboradas e passadas na infância, favorecem para um desenvolvimento maior das crianças e harmônico, enriquecendo os aspectos cognitivos por meio de atividades de movimento. (MARTINEZ, PEÑALVER & SÁNCHEZ, 2003).

Educações infantis e o desenvolvimento motor

A educação infantil é denominada como a primeira etapa da educação básica, de acordo com a Lei nº 9.394/1996 (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), seu papel principal é o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade “em seus aspectos intelectuais, sociais, físicos e psicológicos. Valorizando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, ART. 29).

Por isso, é essencial para o desenvolvimento motor das crianças, visto que a permanência das mesmas em um ambiente com estímulos em atividades motoras e ações de encorajamento permitem um bom desenvolvimento e maiores possibilidades para interação. Sendo assim, a escola é uma conjunção para melhorar/aperfeiçoar as habilidades motoras das crianças, dispendo-se à otimização do bom desenvolvimento humano.

Porém, algumas escolas que possuem Educação Infantil, apresentam algumas limitações, como; área de lazer, acessibilidade e muitos alunos sob a tutela de apenas um professor (KAMBAS, FATOUROS, CHRISTOFORIDIS, VENETSANOU,

PAPAGEORGIU, & AGGELOUSSIS, 2010).

Para que ocorra um bom desenvolvimento psicomotor, faz-se necessário o papel do professor por meio de várias estimulações, facilitando para que a criança apresente domínio de seu corpo e aos comandos motores, no contexto social e afetivo em que está inserido (METZNER & SACCHI, 2019).

O ambiente escolar pode ser o fator principal para ensinar/estimular as capacidades e conhecimentos emocionais e sociais para as crianças, momento em que surgem os programas de aprendizagem focados em desenvolver as habilidades aqui citadas, ao lado da vida dos alunos. Além disso, os projetos possuem resultados positivos na saúde do corpo, futuros cidadãos mais responsáveis, com chances menores de relacionamentos mal sucedidos, menos abuso de drogas e outros (MAGILL, 2011)

Em síntese, a educação psicomotora necessita ser observada como uma educação na base escolar e essencial para o desenvolvimento humano, pois, é responsável por condicionar aprendizagem antes e após escola; a qual auxilia a criança tomar consciência de ser corpo, situar-

se no espaço, ser protagonista de sua vida, noções e coordenação de seus gestos e movimentos. Por isso, é praticada desde o primeiro ano de idade; conduzida com estímulos diários, e ajuda corrigir inaptações, difíceis de serem modificadas quando já foram estruturadas (LE BOULCH, 1992).

Portanto, a psicomotricidade deveria ocupar um lugar de destaque na educação infantil e na formação dos professores, não só como um conteúdo importante para dar suporte à aprendizagem, mas também como instrumento de construção de unidade corporal, identidade e conquista da autonomia intelectual e afetiva das crianças (SACCHI & METZNER, 2019, P. 12)

Fases de Jean Piaget diante ao desenvolvimento infantil

De acordo com Jean Piaget (1896 – 1980), Psicólogo e Biólogo suíço, denominado como um dos mais renomados nomes do século XX, com relação a pesquisas relacionadas à educação, ao campo da aprendizagem. Define em quatro etapas: **sensório-motor;** **pré-operatória;** **etapa de operações concretas;** e **etapa das operações formais.** E os estágios apresentam desde o nascimento da criança até o início da adolescência da mesma, pelo qual, é o momento em que é atingida a capacidade plena de raciocínio.

Sensório-motor (primeiro período)

Está designado com a fase desde o nascimento da criança até cerca de dois anos de idade, e é durante esse estágio que os recém nascidos e crianças adquirem conhecimento através de experiências expostas pelo ambiente e manipulação de objetos em sua volta. A experiência da criança neste estágio ocorre por reflexos básicos, sentidos e respostas motoras (PIAGET, 1972)

O bebê começa a conhecer o mundo através dos seus movimentos. E fortalece noções básicas como agarrar os cuidadores, chupar, olhar e ouvir (PIAGET, 1972)

Pré-operatório (segundo período)

Está entre dois anos até cerca dos sete anos de idade, e neste estágio as crianças começam a pensar simbolicamente e começam a usar palavras e imagens para representar os objetos que desejam ou estão ao seu redor. Porém, apresentam egocentrismo.

Embora estejam cada vez melhores na linguagem e no pensamento, ainda tendem a pensar nas coisas em termos muito concretos. Se tornam mais hábeis e rápidas em brincar e fantasiar, vai desenvolvendo cada vez mais.

As bases do desenvolvimento da linguagem podem ter sido estabelecidas durante o estágio anterior, mas o principal marco dessa fase é o surgimento da linguagem e seu desenvolvimento (PIAGET, 1972).

Operações concretas (terceiro período)

Entre sete anos até aos doze anos, neste período as crianças já apresentam pensamentos mais concretos e lógicos, os pensamentos tornam-se mais lógicos e estruturados, com isso, usam a lógica e raciocínio a partir de informações que são apresentados, e o egocentrismo começa a desaparecer.

Iniciam entendimentos sobre seus pensamentos, os quais caracterizam como seus, e que as outras pessoas não compartilham de sua forma de pensar e sentimentos, começa a surgir a separação do eu (PIAGET, 1972).

Operações formais (quarto período)

Caracterizado como a última etapa para o desenvolvimento cognitivo, e se manifesta a partir dos doze anos. O que faz com que o adolescente passa a pensar e raciocinar sobre problemas na sociedade saindo de cena o pensamento concreto e

surgindo o abstrato. Começam a refletir e usar mais questões filosóficas, morais, sociais e políticas que lhe foram apresentados.

De acordo com as fases apresentadas acima, de Jean Piaget, faz-se necessário que se tenha estímulos dos cuidadores e pessoas que convivem com as crianças. Para oferecerem um apoio e espaço para seu desenvolvimento motor, noções sobre seu corpo e espaço, ações constantes em buscar de favorecer as mesmas.

Além disso, que seja um espaço de acolhimento e respeito com o desenvolvimento infantil, fazendo o possível para a criança começar a dominar o seu corpo e as atividades motoras dentro do contexto social e afetivo que está inserido, buscando sempre ajudar.

Dificuldades dos professores perante o desenvolvimento Psicomotor

Como já apresentado, sabe-se que a Escola tem uma grande responsabilidade em trabalhar/estimular o desenvolvimento Psicomotor das crianças, porém, pode ser um processo devagar que requer cautela, sendo necessário apoio da Coordenação Pedagógica, focando em capacitar os profissionais e oferecer

suporte aos professores para que o trabalho englobando a psicomotricidade possa ser vitalício, não só aos professores, mas também a toda a equipe (GENTILE, 2005)

Tiveram alguns estudos que concluíram e trinta a cinquenta por cento das crianças indicam problemas de desenvolvimento motor, apresentam dificuldades de aprendizagens associadas, como; a leitura e escrita. (SILVA & BELTRAME, 2011)

Fin e Barreto (2010, p. 6) concordam com essas informações e afirmam que “a criança com dificuldade nos movimentos apresenta quase sempre problemas de aprendizagem”. Com isso, afirmam que o ideal é os exercícios dos aspectos psicomotores na infância pode proporcionar acréscimos ao ser humano no longo da vida, em atividades diárias em geral. Ainda nesses pensamentos e afirmações, o trabalho com a psicomotricidade não pode ser apenas do professor, mas, de todos os profissionais, sobretudo na educação infantil.

Em se tratando de dificuldades dos professores perante psicomotricidade, as autoras Metzner & Sacchi, (2019) realizaram um estudo sobre “A percepção do pedagogo

sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil”, o qual verifica e discute os conhecimentos dos pedagogos perante o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. Participaram da pesquisa qualitativa, dez professores que atuam na educação infantil. Foi utilizado como aparato para a coleta dos dados, o questionário contendo sete questões. As pesquisadoras constataram que as professoras possuem conhecimentos sobre atividades psicomotoras e as consideram como essenciais para o desenvolvimento das crianças. Porém, as atividades ministradas por elas envolvem, apenas, coordenação e equilíbrio, que de certa forma ainda é vago.

Sobre a coordenação motora, pode-se classificar como coordenação motora fina e grossa. Na coordenação fina, os movimentos são refinados e precisos, utilizados para atividades com alto nível de destreza, como desenhar, pintar, tocar piano, costurar, recortar, escrever. Já a coordenação motora grossa são os exercícios amplos, que sensibilizam os maiores grupos musculares do corpo. Como atividades físicas em geral. (OLIVEIRA, 1997; CREPEAU; NEISTADT, 2002).

A primeira questão abordada foi sobre o conhecimento das professoras de educação infantil em relação ao conceito de psicomotricidade. Os resultados mostraram que todas as participantes da pesquisa sabem o que é psicomotricidade e definiram de forma coerente o seu conceito: “psicomotricidade são todas as atividades que envolvem a parte psíquica e motora” (Professora 1), e “a psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivoemocional e sociocultural” (Professora 3) (SACCHI & METZNER, 2019, p. 6)

De acordo com a fala das mesmas, é possível afirmar e observar que possuem um bom conhecimento sobre a temática em questão. Porém, existem professores que não trabalham assim, devido as dificuldades encontradas devido a muitos empecilhos, espaço, faltam de capacitação, logística, verbas e outros.

Em relação às professoras (P4, P6, P7, P8, P10) que disseram encontrar algumas dificuldades em trabalhar a psicomotricidade, elas apontaram que sentem esse desconforto quando ministram atividades envolvendo materiais de sucata para estimular a coordenação motora, pois as crianças são muito pequenas. Essa dificuldade aumenta quando há na sala de aula algum aluno com necessidades especiais ou que tenha um “ritmo” de aprendizagem muito diferente dos demais. Para ilustrar essas questões, apresentamos a resposta da Professora 6: “acredito que umas das maiores dificuldades enfrentadas é quando trabalhamos com crianças que apresentam algum distúrbio,

ressaltando que, pra me auxiliar, existe ajuda de outros profissionais” (Sacchi & Metzner, 2019, p. 10)

Os aspectos psicomotores abarcam o corpo, a noção de espaço, esquerda e direita e sensibilidade a contato físico, o equilíbrio, orientação espacial e temporal e coordenação motora. De acordo com as respostas das professoras, é notório que os fatores trabalhados com maior intensidade por elas, o que ainda se torna vago, são: coordenação motora fina e grossa, equilíbrio e esquema corporal.

As coordenações motoras finas e grossas são atividades equipadas de modelar, rasgar, pintar (coordenação fina) e dançar, pular, andar, chutar (coordenação grossa). O esquema corporal é baseado em atividades de montagens corpóreas e espelho. Já o equilíbrio é trabalhado quando os professores estimulam as crianças andarem em um pé só e pular barbantes. Que pelos profissionais são todas as atividades psicomotoras que utilizam (MEUR E STAES, 1989)

Quando, então, ocorrem falhas no desenvolvimento motor poderá também ocorrer falhas na aquisição da linguagem verbal e escrita. Faltando à criança um repertório de vivências concretas que serviriam ao seu universo simbólico constituído na linguagem, conseqüentemente,

afetando o processo de aprendizagem (SILVA; NAVARRO, 2012, p. 51)

No entanto, não frisam e enfatizam todas as atividades psicomotoras existentes apontadas por De Meur e Staes (1989). Existe uma ampla variedade de atividades psicomotoras que podem ser inclusas na educação infantil de forma individual e grupal, diversificando os objetos, passando incluir cones, cordões, bolas pequenas e grandes, bambolês, revistas e bexigas. Porém, não é indicado que as atividades sejam repetitivas e com movimentos em períodos longos de tempo, que seja algo lúdico e dinâmico. Ao trabalhar os aspectos psicomotores de forma lúdica, quem é privilegiado são as crianças. Deste modo, os professores devem indicar brincadeiras que envolvam várias áreas psicomotoras.

Perante o apresentado na pesquisa com os professores, é possível afirmar que ambos reconhecem a excelência de se trabalhar o lúdico, focar na motricidade e oferecer um campo de estímulos para as crianças, porém, apresentam algumas faltas de conhecimento e preparação, com isso, é notório que faltam formação continuada para

possibilitar que construam conhecimentos específicos e se sintam mais preparados em sua carreira, para assim, adaptar o aprendizado e tornar sua prática flexível às várias e amplas exigências que estão cada vez mais aceleradas. Não é novidade que a escola, principalmente a infantil está em constante mudança, por esse motivo, os professores precisam vir de uma ótima base de formação e buscar bravamente novos conhecimentos, afim de se sentirem preparados diante aos desafios diários (SILVA ET AL, 2011)

O que o professor pode fazer para auxiliar no desenvolvimento Psicomotor

A educação psicomotora é necessária que seja considerada como a base na Educação Infantil, pois, é através dela que é passado para a criança todos os aprendizados, como; a ter consciência de seu corpo, de direita e esquerda, e, noção de espaço e tempo, além de, coordenação de seus gestos e movimentos. Nesse sentido, o professor possui papel fundamento para conduzir a inserção de psicomotricidade na pratica de toda a infância, com o foco de prevenir inadaptações difíceis de corrigir

quando já foram instauradas (LE BOULCH, 1987)

Devido às grandes benefícios de incluir práticas de atividades psicomotoras na educação infantil com muita perseverança, por isso, ela é o resultado da articulação do corpo /movimento/relação, que ao somar forças e sensações se alia aos conceitos do cotidiano, diante a isso, o professor pode auxiliar os alunos de diversas maneiras, como: construir textos, contar uma história, organização da sala, espaço da mesma, utilizar as operações matemáticas para contar quantas pessoas vieram, quantas faltaram, o espaço que está do coleguinha, dentre outros (BARRETO, 2000).

A escola e o papel do professor são primordiais quando se diz respeito ao desenvolvimento do sistema psicomotor da criança, principalmente em séries iniciais, por essa questão, a psicomotricidade nas aulas de Educação Física pode auxiliar na aprendizagem escolar, colaborando culturalmente em ações psicomotoras desempenhadas sobre o ser humano de forma que beneficie comportamentos e transformações (GONÇALVES, OLIVEIRA, ZAMIAN & BERGAMO, 2020, p. 3)

Ao inserir as atividades psicomotoras no processo de aprendizagem a criança estrutura suas formações buscando aprimorar seus sentimentos e idéias, de forma mais clara, sendo então uma pessoa que integra a estes

estímulos, produzindo formas que a façam perceber a si e ao meio. Este processo é considerado como vivência dos elementos psicomotores dentro de contextos histórico-culturais e afetivos significativos se junta para chegar a uma coordenação motora fina, necessária à construção da escrita, a parte principal do trabalho de psicomotricidade com as crianças na Educação Infantil com base na estimulação e desenvolvimento motor do corpo (BARRETO, 2000).

Aos poucos a criança passa a organizar o seu mundo, suas escolhas, o que gosta e a partir disso e através dos estímulos dos professores, que descobre suas preferências, ideias e entendimento sobre seu corpo. Diante disso, a mesma é capaz de se adequar ao real, fazer imitações que transformam em um mundo imaginário, passando a entender o objeto e seu significado, dizer sobre o que faz de conta e representar corporalmente seus pensamentos e emoções, sendo então, crianças mais conscientes (BARRETO, 2000).

O professor não deve preocupar-se somente com os conteúdos que ele tem que passar para que os alunos absorvam, sendo necessária a conscientização de que o professor é um facilitador de aprendizagem, aberto a novas experiências. O trabalho do professor é interagir com

os alunos através da relação que ele tem com a sociedade e com a cultura (GONÇALVES, OLIVEIRA, ZAMIAN & BERGAMO, 2020, p. 14)

É necessário que facilitemos que as crianças passem por diversas situações e experiências durante sua formação de personalidade, sempre acolhendo e instigando o ensino-aprendizagem. A atividade motora não pode ser analisada de forma isolada, pois, a criança reconhece o mundo, o seu corpo, vivenciando situações complexas de exploração do espaço. Com isso, o professor é uma peça fundamental, e deve oferecer apoio à criança e oportunidade de aprimorar seu conhecimento em relação ao ambiente, oferecendo atividades motoras adequadas (BARRETO, 2000).

Isso porque, na faixa etária de 2 e 3 anos, passa pelo período pré-operatório, onde ela age intensamente sobre os objetos, buscando construir conceitos através de experiências com o meio físico e social e construindo o conhecimento do mundo em que vive (BARRETO, 2000, p. 11)

O professor tem o principal papel de observar a forma como a criança expressa e relaciona o nível motor, fazendo sempre o papel de impulsionar. De acordo com as atividades que o professor oferecer em sala de aula, para trabalhar a questão psicomotora, faz com que a criança

tenha mais consciência do seu eu. (BARRETO, 2000).

METODOLOGIA

A Metodologia utilizada para a realização do artigo foi a Bibliográfica, na qual refere como uma estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer pesquisa científica. A mesma procura explicar e discutir um assunto, problema, tema, ambos com o fundamento em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, jornais, sites. O seu foco é buscar conhecer e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema, para após isso, apresentar para o leitor (MARTINS & THEÓPHILO, 2016).

A realização do mesmo possui o enfoque em explorar o quanto envolver e integrar atividades psicomotoras na educação infantil agregam para as mesmas, além disso, é necessário que os professores sejam capacitados e que possuem muito apoio das escolas para incluir atividades como essas na grade curricular.

O objetivo da pesquisa foi chamar a atenção da população em geral, em específico os pais e professores, a cerca da necessidade de inclusão da psicomotricidade no

ensino, seja ele público ou privado. O estudo apresenta uma base de dados feita em uma revisão de literaturas e possui o intuito de destacar a contribuição ao inserir a Psicomotricidade e os prejuízos sem ela, além disso, o quanto é necessário a capacitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o apresentado nesse trabalho, é possível afirmar que no sistema brasileiro ainda falta capacitação para os professores, inserção do tema psicomotricidade na matriz curricular e a inclusão de novas atividades psicomotoras, porém, para que isso aconteça, precisam também de um espaço melhor nas escolas. É necessário que mobilizem todo o sistema para que vejam a relevância dos resultados positivos das atividades psicomotoras na educação infantil.

É cabível entender que na educação não é necessário apenas atividades, provas e recreio, mas sim, atividades que auxiliam as crianças a organizarem o seu mundo, seu próprio corpo e através da ação estimulada pelo professor na sala de aula, descobre suas preferências e adquire a consciência do seu corpo.

Por isso, faz-se necessário que através desses estudos sobre o

quanto é ideal atividades psicomotoras na educação, principalmente a educação infantil, o sistema crie outra visão sobre o objetivo do ensino e ofereça a matriz curricular com diversas atividades.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, S. J. (2000). *Psicomotricidade: Educação e reeducação*. Blumenau: Acadêmica.
- BENETTI, Idonézia Collodel et al. *Psicomotricidade e desenvolvimento: concepções e vivências de professores da educação infantil na amazônia setentrional. Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 588-607, ago. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18084281201800200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 ago. 2022
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. I. *Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docente*. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009. p. 19-36.
- FIN, G.; BARRETO, D. B. M. *Avaliação motora de crianças com indicadores de dificuldades no aprendizado escolar, no município de Fraiburgo, Santa Catarina. Unoesc & Ciência - ACBS, Joaçaba, v. 1, n. 1, p. 5-12, jan./jun. 2010.*
- FONSECA, V. (2012). *Psychomotor Observation Manual: psiconeurológica meaning of psychomotor factors* (2. ed.). Rio de Janeiro: Walk.
- GENTILE, P. *Esteban Levin: o corpo ajuda o aluno aprender*. Nova Escola, São Paulo, n. 179, 1 fev. 2005.
- GIL, Antônio Carlos, 1946- *Como elaborar projetos de pesquisa*/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, M. F. OLIVEIRA, T. C. ZAMIAN, T. I. F. & BERGAMO, L. G.O *professor de educação física no auxílio do desenvolvimento psicomotor na educação infantil. Intellectus Revista Acadêmica Digital, Rio de Janeiro, 2020.*
- LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos. Tradução Ana Guardrola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.*)
- PIAGET, J. *Seis estudos em psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972
- Kambas, A., Fatouros, Y., Christoforidis, C., Venetsanou, F., Giannakidou, D., & Aggeloussis, N. (2010). *The effects of Psychomotor Intervention, on Visual-Motor Control as a Graphomotor aspect in preschool age. European Psychomotricity Journal (Greece), 3(1), 54-61.*

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos. Tradução Ana Guardrola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MARTINEZ, M.; PEÑALVER, I.; SÁNCHEZ, P. A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre: Artmed, 2003

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MAGILL, R. A. (2011). Motor learning and control: Concepts and applications. McGraw-Hill, New York: NY.

PIEG, L., & VAYER, P. (1971). Education psychomotrice et arrie ration mentale. Paris: DOIN.

SILVA, J.; BELTRAME, T. S. Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. Motricidade, Vila Real, v. 7, n. 2, p. 57-68, 2011.

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

WAUTERS-KRINGS, F. (2009). Psychomotricité à l'école maternelle. Les situations motrices au service du développement de l'enfant. Bruxelles: De Boeck.

A EVOLUÇÃO DO DESENHO INFANTIL

THE EVOLUTION OF CHILDREN'S DESIGN

Fernanda Costa Santos; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima; Francielle Moreira Rodrigues; Gilvan Silva Caldeiras; Pedro Vinicius Barreto Souza; Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

Resumo: O presente artigo analisa a evolução do desenho infantil, suas etapas, e a relevância do pedagogo diante deste contexto, procurando esclarecer a importância que o desenho tem na vida da criança. Os desenhos são partes constitutivas dessa evolução de mundo que a criança tem nos períodos que desenvolve ao longo de sua vida. Analisar estas etapas é fundamental para se entender e buscar observar as diferentes imagens mentais da criança, e os níveis de representação simbólica que ela expressa. As fases de observação dos desenhos das crianças podem ser representadas através de movimentos com os materiais que estão a elas disponíveis. O trabalho classifica-se por pesquisa biográfica realizada em artigos, o estudo conta com contribuições teóricas procurando esclarecer as mínimas ideias sobre o grafismo na infância, ele conta com os seguintes autores: Edith Derdyk (1989), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), John Ruskin, Corrado Ricci, Georges Henri Luquet (1969), entre outros.

Palavras-chave: Grafismo infantil. Desenvolvimento infantil. Educador.

Abstract: This article analyzes the evolution of children's drawing, its stages, and the relevance of the pedagogue in this context, seeking to clarify the importance that drawing has in the child's life. The drawings are part of this evolution of the world that the child has in the periods he develops throughout his life. Analyzing these steps is essential to understand and seek to observe the child's different mental images, and the levels of symbolic representation that he expresses. The observation phases of the children's drawings can be represented through movements with the materials that are available to them. The work is classified by survey, biographical research carried out in articles, the study has theoretical contributions seeking to clarify the minimum ideas about graphics in childhood, it has the following authors: Edith Derdyk (1989), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), John Ruskin, Corrado Ricci, Georges Henri Luquet (1969), among others.

Key-words: Children's graphics. Child development. Educator.

INTRODUÇÃO

Esta breve pesquisa tem como título: “A evolução do desenho infantil”, tentando nortear o conhecimento sobre as formas de grafismo na infância das crianças, e estabelecer algumas noções conceituais dos parâmetros exercidos pelos pesquisadores. Buscando a compreensão do grafismo infantil e sua evolução ao longo dos tempos.

Os desenhos sempre foram formas de se comunicar, e transmitir conhecimento entre determinada cultura e sociedade. Entender o grafismo como processo do conhecimento humano é determinante para uma boa prática pedagógica dentro e fora da sala de aula.

Com o intuito de compreender como ocorre a evolução do desenho infantil, e suas etapas a pesquisa traz a evolução do grafismo infantil, as etapas dos desenhos, o desenvolvimento da criança por meio do grafismo e a importância do papel do pedagogo com o desenho infantil.

A pesquisa toma como análise bibliográfica, em artigos, matéria de jornal, pesquisa na internet, revistas eletrônicas. Fundamentando-se de teorias de autores (as) como Edith Derdyk (1989), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), John Ruskin,

Corrado Ricci, Georges Henri Luquet (1969), entre outros, que descrevem que os desenhos são partes constitutivas dessa evolução de mundo que a criança tem nos períodos que desenvolve ao longo de sua vida.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1997, pg. 95): “Para compreender o verdadeiro significado dos rabiscos infantis, devemos nos esforçar o mais possível, para nos colocarmos no lugar da criança”. Mergulhando em seu mundo, procurando saber como essa evolução ocorre, o porquê e como a criança faz o desenho, é necessário aprender a vê-la, a observar a alegria em seu rosto, a mudança de expressão, a maneira de desenhar e estar atendo a cada detalhe.

O desenho é uma maneira de comunicação, onde a criança registra suas fantasias, sensações, sentimentos e suas ideias, e é através da evolução do grafismo que se pode acompanhar o aprimoramento do desenho infantil. Devendo ser valorizado, e não apenas como um simples desenho, mas sim como uma forma de entender o desenvolvimento da criança, portanto para o desempenho da prática pedagógica estes conhecimentos são de grande relevância para melhores resultados na vida do educando, e a partir do

momento que frequentam o ambiente escolar o educador deve explorar este mecanismo de ensino aprendizagem.

HISTÓRIA DO DESENHO INFANTIL

O rabisco, o desenho e o escrever vem sendo construída ao longo dos anos, para se comunicar, expressar e manifestar. O grafismo vem desde a pré-história, onde os desenhos eram feitos em cavernas mostrando sua maneira de viver, na história do antigo Egito o desenho era manifestado em túmulos e templos, para associar as pessoas as suas riquezas e conquistas. O homem sempre desenhou, e o estudo do desenho proporciona o entendimento das fases que a criança atravessa. No século XIX diversos pesquisadores estudaram o grafismo infantil, surgindo os primeiros estudos, onde nesta época a criança era vista como adulto em miniatura, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), um dos primeiros a conceber a criança como um ser dono de uma personalidade, diferente do adulto, com necessidades próprias e uma mentalidade relacionada a tais necessidades.

Depois da influência de Rousseau, o desenho passou a ter várias etapas, deixando de lado a teoria de que a criança é um adulto em

miniatura, e a partir do momento que foi descoberto a originalidade da infância, passou a ter um novo sentido as produções infantis. É neste entendimento que as observações da evolução dos desenhos, que passam de movimento circular, movimentos aleatórios, e movimentos predestinados em estruturas organizadas. Dando a cada estágio seu caráter próprio de realismo imaginativo.

Através de símbolos as crianças dão forma as suas representações, já que nos primeiros anos de vida a fala da criança é a partir de desenhos e formas do seu meio familiar e social. O primeiro autor conhecido a publicar um estudo enfocando o desenho infantil é Ruskin em 1857. Porém em 1880 o italiano Corrado Ricci observou desenhos desajeitados em uma parede, começando assim seu interesse pelo desenho infantil, trazendo em seu livro "A arte das crianças pequenas", esta grande publicação deu início a uma série de estudos e pesquisas.

Para o filósofo e estudioso francês Georges Henri Luquet (1969), que foi um dos primeiros pesquisadores a se preocupar com o desenho infantil, suas pesquisas foram feitas analisando sua filha de 5 anos, e a partir disso ele distinguiu quatro estágios: realismo

fortuito, fracassado, intelectual e o visual. Sua tese de doutorado “Os desenhos de uma criança” (1913) dedicada ao estudo do desenho é um marco para os estudos que se seguiram. Possibilita-se então a evolução gráfica da criança e identificar as suas fases.

Segundo Luquet o estágio realismo fortuito se desenvolve a partir dos 2 anos de idade, e põe fim a etapa do rabisco, a criança passa a traçar símbolos, signos de representação. Uma analogia com o objeto que passa a nomear as figuras do desenho. A próxima etapa é a do realismo fracassado: geralmente entre os 3 a 4 anos de idade descobre-se que a identidade forma o objeto do desenho, a criança passa a reproduzir as formas. Como por exemplo sua família, e os eletrodomésticos de sua casa, e as flores do quintal de algum jardim.

A outra etapa do realismo é a intelectual, na qual estende-se dos 4 anos de idade até os 12 anos. Está etapa se caracteriza pelo fato que a criança desenha do objeto daquilo que sabe, e o que não sabe, mistura diversos pontos de vista. E por último o realismo visual, a partir dos 12 anos é marcado pela perspectiva submissa as suas leis, a imaginação é empobrecida,

e os dilemas do dialogo da vida adulta alteram as produções dos desenhos.

Ana Caroline Sales Andrade (2015) publicou um artigo, sobre como a disciplina de arte e educação tem contribuído para os estudos do grafismo infantil. No qual no universo tecnológico tem influenciado bastante as formas de comunicação das crianças, para ela:

Em meio à realidade da escola no modelo tradicional de ensino, a arte na escola perde o espaço à medida que novas matérias são introduzidas no currículo escolar, sendo sempre classificada como menos importante frente às disciplinas de português e Matemática. O tempo destinado à arte é reduzido e pode ser visto como mero preenchimento de tempo, ou esse tempo pode ser utilizado por outra disciplina que precise de reposição de aula. Deste modo a escola se distancia de um local onde a criança possa viver sua singularidade, e se reafirma como um local de massificação. (SALESANDRADE, 2015, pg. 4)

Porém o século XXI tem demonstrado um distanciamento das formas tradicionais, onde os mecanismos de entretenimento estão em continua mudança, sempre se transformando em formas de produtos de capital. Jogos infantis, redes sociais, e os adventos da tecnologia tem subtraído a etapas de desenhos da criança, ela é retirada para dar acesso ao mundo tecnológico e de entretenimento usados pelos smhartphones, e programações de

televisão fechada. Os desenhos feitos em papel a cada dia estão entrando em desuso. Nunca se produziu tanto entretenimento diretamente ligado a infância e adolescentes.

O DESENHO COMO ANÁLISE INFANTIL

Para a pesquisadora Lucimara Santos Melo, o estudo do desenho passa pelos primeiros rabiscos inconscientes, rabiscam pelo simples prazer do movimento, para a fase onde a criança faz de maneira consciente o desenho com objetivo emocional. Ela expõe que a criança tem uma linguagem própria através dos desenhos. Sendo assim o desenho é uma forma de comunicação que demonstra o estado emocional da criança, e é através dos rabiscos que ela expressa o que sente, que muitas vezes não é dito por palavras. O grafismo infantil é uma peça fundamental no desenvolvimento da criança, desenvolvendo a sensibilidade, a percepção, a criatividade e também a imaginação. Tenho que considerar que a criança desenha sem uma capacidade argumentativa do objetivo do desenho, e com o tempo que estes atributos já analisados no trabalho vão surgindo. Segundo Lucimara:

A criança antes de começar a representar ela usa a imitação, ou seja, ela imagina as coisas e os objetos e assim apresenta seus primeiros traçados fazendo uma comparação entre o real e o imaginário. Através do desenho ela cria e recria formas de expressar seus medos, angustias e representar algo bom de sua vida (SANTOS, 2011, pg. 8)

Portando estas etapas estão ligadas a toda a vida da criança, sendo uma evolução gradual da criança até a vida adulta. Tem um ditado popular que diz que as crianças são influenciadas pelo que observa os adultos fazendo. E isto de certa forma está correto, ao aplicar a ideia de imitação que as crianças tem sobre a tutela de influência de seus Pais.

O desenho deve ser levado a sério pelos educadores no dia a dia das escolas, já que o desenvolvimento da criança está no processo gigantesco da imaginação. A autora defende a ideia que os desenhos das crianças podem ter três fases: garatujas, pré-esquemático, esquemático. O desenho é um processo articulado, e é o principal fato que influencia a criatividade, e o desenvolvimento da criança em seu meio social, traz para ela grandes benefícios colaborando ainda para uma boa saúde mental.

Nos primeiros dois anos de idade a criança só desenha para brincar. Mas essa brincadeira contribui

positivamente para o desenvolvimento criativo da criança. Uma criança na faixa de um ano e cinco meses de vida, pode pegar uma folha de papel em branco e rabiscar aleatoriamente, sem se preocupar com alguma estética.

O grafismo infantil é algo que evolui constantemente com as etapas de vida do homem. De simples rabiscos a obras de artes é um longo caminho a ser percorrido. Para a criança o desenho é sua comunicação, e expressão. Se tornando assim um conjunto de necessidades e potencialidades, que propicia a integração entre ação e reação, a cognição, a percepção, e a sensibilidade. Passaremos a ver as três etapas de entendimento do desenho, as garatuja, pré-esquemática e a esquemática.

GARATUJAS

Nos primeiros quatro anos de vida de uma criança ela desenvolve uma forma de escrita denominada entre os estudiosos de garatuja. Garatuja é nome dado a escrita há mão irregular ou ilegível, malfeito, um grafismo rabisco. Segundo Lucimara Santos de Melo (2015, pg.12): “Ela desenvolverá suas garatuja em papéis se lhe apresentarmos tal material, caso contrário, utilizara móveis, paredes e o

próprio corpo”. É a forma como a criança se satisfaz.

Na maioria das vezes quando os professores fazem suas atividades lúdicas em sala de aula oferecem a seus alunos lápis, caneta, pinceis de cores múltiplas, para criar um ambiente propicio para o processo imaginário da criança. Iniciando desta maneira o processo de comunicação com o mundo externo. Nesta etapa as garatuja refletem sobretudo os movimentos rítmicos, se transformam em formas definidas com certo grau de ordenação. Existem três tipos de garatuja, as desordenadas, ordenadas, e garatuja nomeadas.

Garatuja desordenada corresponde a traçados sem sentidos, linhas que seguem em todas as direções ultrapassando o limite do papel e rabiscando a mesa. A criança desenha pelo simples prazer do movimento.

A segunda etapa é a garatuja ordenada, que corresponde à faixa etária do segundo ano de vida. Nesta fase a criança começa a controlar um pouco seus movimentos. Começando a trocar intencionalmente de cor, a desenhar formas circulares, muitas das vezes fazem olhos e bocas.

E por último a garatuja nomeada, que se inicia por volta do terceiro ano

de vida, nessa etapa a criança desenha a figura humana mais completa, passando a nomear os seus rabiscos. Nesta fase a criança desenha o que é mais significativo para ela.

PRÉ-ESQUEMÁTICA

A partir dos quatro e seis anos de idade surgem os primeiros atos de representatividade próxima a realidade com o que a criança produz intencionalmente. Este conjunto passa por figuras mais geométricas, como círculos, quadrados, imagens mais representativas da realidade que o cerca. É um período onde os símbolos começam a ser assimilados, e as suas significações ficam evidência. E também pelo fato que a criança tem um melhor grau de ordenação de seu grafismo. Para Lucimara Santos Melo (2015, pg.13): “Os primeiros traçados em busca de forma carecem de toda ideia de proporção”.

ESQUEMÁTICA

Inicia-se por volta dos sete anos de idade, e pode se estender até os nove a dez anos. Nesta etapa a criança já defini a forma do que desenha. Seu desenho é a representação de algo, é um meio de si para com o todo que o cerca. Cada criança é individual e tem características individuais próprias, e

não existe idade certa para a criança passar de uma fase para a outra. Segundo Lucimara Santos Melo (2015, pg.14): “É também nessa etapa que a criança descobre que existe relação entre o objeto e a cor. Após definir-se esse esquema é repetitivo, o que denota a descoberta de nova experiência e o prazer de dominá-la”.

É neste período que a criança passa a perceber o mundo ao seu redor, elas não pensam em coisas que são inconscientes a elas, nesse tempo as crianças sabem que as coisas estão de fato acontecendo. Sendo assim os desenhos apresentam seus próprios conceitos, percepções, sentimentos, sensibilidade e imaginário.

Analisar essas etapas é de fundamental importância para se entender que o desenho tem uma grande contribuição no desenvolvimento da criança. E que é responsabilidade do educador construir um ambiente favorável ao desenvolvimento do desenho infantil.

O professor deve auxiliar os alunos no processo de aprendizagem para que os educandos se apropriem do conhecimento. Através dos rabiscos as crianças percorrem o caminho até as representações gráficas. Cabe ao professor entender o processo das fases do desenho infantil com intuito de

proporcionar aos educandos aulas interativas e produtivas e quando o educador passa a entender e acompanhar os desenhos infantis, ele começa a compreender muitas coisas que as crianças representam através de seus desenhos.

METODOLOGIA

Esse projeto foi realizado continuamente pois o conhecimento não se esgota por aqui, esse é só o início enquanto acadêmica e dos possíveis leitores que se interessem pelo assunto, os procedimentos previstos permitiu alcançar os objetivos mencionados. O trabalho classifica-se por pesquisa biográfica, artigos, o estudo conta com contribuições teóricas procurando esclarecer as mínimas ideias sobre o grafismo na infância. O assunto é extremamente vasto, tornando este trabalho um pequeno resumo que tenta na sua limitação esclarecer pequenos conceitos, e regras que estabelecem as pesquisas acadêmicas ligadas a prática pedagógica em sala de aula e fora dela. É de suma importância que o pedagogo munido de todas estas ferramentas metodológicas, estabeleça o quanto antes suas competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou um melhor entendimento sobre a evolução do grafismo infantil, após discorrer sobre o tema foi se notando a importância em valorizar o desenho infantil desde seu início, compreendendo-se que a primeira escrita das crianças é o desenho, pois quando pequenas as crianças possuem a necessidade de se expressar e o desenho se tornar o meio mais fácil de se comunicarem, trazendo inúmeros benefícios.

Compreendendo que a infância é um momento único e diferenciado na vida da criança, devendo ser aproveitada. Tornando-se evidente que o desenho é uma ferramenta valiosa para o professor em sala de aula, pois ele contribui para o pleno desenvolvimento infantil, fazendo-se necessário que o grafismo infantil esteja integrado na formação dos educadores que atuaram na educação infantil, trazendo assim melhor entendimento do processo, pois o grafismo infantil é necessário no desenvolvimento infantil.

É necessário que os educadores entendam que o desenho não é um simples rabisco no papel, mas sim que é uma fonte para o desenvolvimento da criança, pois lhe ajuda em diversas áreas. E este trabalho se tornar um

aliado, pois descreve a evolução do desenho infantil e sua importância, o entendimento desse assunto leva a uma prática mais eficaz e um melhor desenvolvimento da criança.

O desenho infantil vem sendo explorado há algumas décadas, e ainda há muito para se conhecer, e que está ganhando cada vez mais importância entre os professores.

Encerro as considerações com a certeza de que há muito a se aprender e analisar sobre o grafismo infantil, pois o desenho é um universo cheio de mundos a serem explorados.

REFERÊNCIAS

_____. **A evolução do desenho infantil: etapas.** Disponível em: <https://pgpneuroeducacao.wordpress.com/sabia-que/a-evolucao-do-desenho-infantil-etapas/>. Acessado no dia 25 de Agosto de 2020.

ANDRADE, Ana Caroline Sales. **As contribuições do estudo do grafismo infantil na disciplina de arte e educação no curso de pedagogia da universidade federal do Ceará.** Disponível em: <http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1466123640.pdf>. Acessado no dia 25 de Agosto de 2020.

BARRETO, Karla. **Etapas do desenho infantil.** Disponível em: <https://infanciaomarte.blogspot.com/2011/05/etapas-do-desenho-infantil.html>. Acessado no dia 17 de Junho de 2020.

GURGEL, Thais. **O desenho e o desenvolvimento das crianças.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/121/o-desenho-e-o-desenvolvimento-das-criancas>. Acessado no dia 25 de Agosto de 2020.

<http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS2013/barbosa-silva.pdf>

LOPES, Juliana Cassab. **O desenvolvimento histórico do estudo do desenho da criança.** Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/002582923b7cc8115ef7e>. Acessado em 25 de Agosto de 2020.

MELO, Lucimara Santos. **O desenho infantil e suas etapas de evolução.** Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_2.pdf. Acessado em 25 de Agosto de 2020.

MELO, Lucimara Santos. **O desenho infantil e suas etapas de evolução.** Disponível em: <https://documentcloud.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:d8a4d3df-336b-41ff-9d2a-9e410b2f4de3>.

Acessado em 04 de Outubro de 2020.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MUSIC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Geovana Dias Martins; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima; Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

RESUMO: Nos últimos anos, a educação infantil desenvolveu novos conceitos no que diz respeito à educação e ao cuidado das crianças nas instituições de ensino do país. O presente artigo tem por finalidade abordar a música na educação infantil, destacando os benefícios do uso da música e sua contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Onde, tem-se como base principal a revisão bibliográfica, visando aprofundar o conhecimento sobre o tema, utilizando autores como: Rocha & Marques (2021); Conceição & Andrade (2017), e Silva & Lopes (2020). Assim, na fundamentação teórica foram abordados informações acerca da educação infantil e seu surgimento, também a música enquanto aspecto lúdico na educação, e ainda, foi realizado uma relação entre a educação infantil e o processo de ensino-aprendizagem utilizando-se da música enquanto prática pedagógica, evidenciando seus benefícios. Considerando a música como uma obra de arte situada no contexto da infância, é importante explorar todas as contribuições desta abordagem para discussões e conversas tendo a música como tema central, especialmente porque oferece inovação metodológica condizentes com a ludicidade. A utilização da música como estímulo para promover a aprendizagem é uma ferramenta metodológica que não só fortalece as emoções internas que influenciam o desenvolvimento da criança, mas também injeta conhecimento e prática na experiência do aluno.

Palavras-chave: Educação. Música. Desenvolvimento. Aprendizagem.

ABSTRACT: In recent years, early childhood education has developed new concepts regarding the education and care of children in this country's educational institutions. This article aims to address music in early childhood education, highlighting the benefits of using music and its contribution to children's learning and development. Where the main basis is the bibliographic review, aiming to deepen knowledge on the topic, using authors such as: Rocha & Marques (2021); Conceição & Andrade (2017), and Silva & Lopes (2020). Thus, in the theoretical foundation, information about early childhood education and its emergence was covered, as well as music as a playful aspect in education, and a connection was made between early childhood education and the teaching-learning process using music as a practice. pedagogical, highlighting its benefits. Considering music as a work of art situated in the context of childhood, it is important to explore all the contributions of this approach to discussions and conversations with music as a central theme, especially because it offers methodological innovation consistent with playfulness. Using music as a stimulus to promote learning is a methodological tool that not only strengthens the internal emotions that influence a child's development, but also injects knowledge and practice into the student's experience.

Keywords: Education. Music. Development. Learning.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação infantil desenvolveu novos conceitos no que diz respeito à educação e ao cuidado das crianças nas instituições de ensino do país. Do ponto de vista social e cognitivo, além das competências essenciais, os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento de cada criança.

Por isso, ao relacionar a educação infantil e a música, nota-se que na vida de uma criança, a música está presente desde o ventre materno e continua pela infância e ao longo de sua vida. Nestes contextos, as crianças são expostas à cultura musical desde cedo e assim começam a aprender as suas próprias tradições musicais. Dessa forma, compreende-se a música como uma linguagem que pode expressar e transmitir sentimentos, emoções e pensamentos. É onipresente em diferentes culturas e é uma forma de expressão humana.

Em razão disso, evidencia-se a necessidade de trabalhar com a música na educação infantil, pois ela representa mais do que uma forma de expressão e integração das crianças com o meio, a música as ajuda à

desenvolver habilidades, conceitos, pressupostos, e contribui para a formação integral da criança, enriquecendo assim, o ensino e aprendizagem. Ainda, garante que os alunos se beneficiem social, cognitivo, emocional e interativamente, ajudando na fala e na construção de um vocabulário mais amplo.

Assim, por meio da prática musical regada em maior parte das vezes pelo lúdico, desenvolve nas crianças a sensibilidade, a concentração, memória, linguagem, percepção, a observação, a criatividade e a autoestima. Portanto, o uso da música torna-se significativo à medida que se integra a conteúdos e conceitos de forma prazerosa, permitindo que a criança use a imaginação e momentos de diversão e apreciação, além de tornar o aprendizado mais prazeroso. Portanto, quando uma criança se comunica por meio da música, seu gosto pela música será despertado e sua visão de mundo será estimulada e aprimorada.

Na educação infantil, é realizada por meio de diversas atividades motoras como danças, gestos, brincadeiras, descontração, relaxamento, interpretação. Na qual, permite que as crianças se

familiarizem mais com a música e oportunizam a criatividade. Esta é a chave para tornar a música mais rica, que por sua vez é considerada não só como uma combinação de sons, mas também como uma das mais belas formas de arte e um meio privilegiado de promoção da alfabetização, raciocínio matemático, linguagem cultural e aquisição de conhecimentos.

Assim, na busca de ter uma compreensão mais abrangente sobre o tema, o presente artigo, tem por objetivos específicos: Identificar o surgimento da Educação Infantil; Descrever a música enquanto aspecto lúdico; Relatar as contribuições da música no processo educacional.

No que se refere a importância deste trabalho, ele por sua vez, mostra-se relevante tanto para a comunidade científica como à sociedade, levando em consideração que reflete-se no fato da utilização dos aspectos musicais na educação infantil como uma prática pedagógica que oferece diversos benefícios para as crianças. Visto que, através da música, elas podem aceder melhor aos conteúdos e, além disso, podem crescer, desenvolver-se e adquirir novos conhecimentos.

A metodologia utilizada para a construção desse artigo foi a pesquisa

bibliográfica que, por meio de pesquisas em artigos, trabalhos acadêmicos, revistas, sites e principais bases de dados: Scielo, Pepsic e BV Salud, buscou-se aprofundar o assunto.

No que se refere ao referencial teórico e estrutura desse estudo, é abordado os seguintes tópicos: A Infância E Surgimento Da Educação Infantil; A Música Em Seu Aspecto Lúdico Na Escola; A Educação Infantil, Musicalidade E O Processo Ensino E Aprendizado. Portanto, o primeiro tópico tem como ideia principal discorrer sobre o surgimento da educação infantil. No tópico “A música em seu aspecto lúdico na escola” busca-se descrever sobre o mundo musical enquanto recurso lúdico. E, por fim, no tópico 4.0, a ideia principal é relacionar a educação infantil com o processo de ensino e aprendizagem utilizando-se da música enquanto prática pedagógica.

A INFÂNCIA E SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao pensar na educação infantil em um panorama disciplinar, deve-se considerá-la desde o surgimento das escolas de ensino infantil, que, nos tempos antigos eram vistas

simplesmente como um sistema de apoio social. Até ser integrada e reconhecida, essa etapa educacional é garantida pelo primeiro instrumento legal reconhecido como parte da educação, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, na qual desempenha sua função e finalidade pedagógica (Rocha; Marques, 2021).

Nesse contexto, sua trajetória histórica apresenta-se de forma longa e influenciada por uma ideologia que ignorou elementos que antes não haviam encontrado lugar nas discussões de fatores interligados a infância. A criança que atualmente está ganhando notoriedade e cada vez mais tem ganhado seu espaço na educação e ambiente social, anteriormente suas fraquezas não eram reconhecidas (Rocha; Marques, 2021).

Havia apenas uma visão limitada sobre suas capacidades, onde, não foram estabelecidas concepções sociais sobre a primeira infância. Portanto, as crianças pequenas eram consideradas projeções em miniatura dos adultos, criando uma lacuna no desenvolvimento de diretrizes para esse segmento da sociedade

Em razão disso, se perpetuou a ideia de que a criança não era um ser

que precisava de cuidados e atenção especiais. Isso se explica pelo fato de não haver um olhar que considere, valorize e compreenda a criança como um todo, que por sua vez encontrava-se em um processo de construção social e interpessoal da personalidade, da cognição, e da aprendizagem (Rocha; Marques, 2021).

Além do mais, não havia assistência médica para as crianças, os índices históricos mostram que a mortalidade infantil era elevada devido às condições sanitárias instáveis antes do século XVI (Rocha; Marques, 2021).

Com o início da modernidade, mais precisamente nos finais do século XVII na Europa, essa concepção de infância ainda vivia a sombra de alguns fatores, como econômicos, culturais e principalmente sociais. Essa preocupação estava vinculada ao modelo de civilização do contexto vivido, que exigia boas maneiras e etiqueta e a responsabilidade dessa educação disciplinar era dos pais (Rocha; Marques, 2021, p 05).

Ainda assim, as crianças eram consideradas num estado passivo, sem liberdade nem autonomia, existindo apenas para se conformarem aos padrões impostos na época (Rocha; Marques, 2021).

Porém, foi somente com o surgimento do conceito de infância que as pessoas começaram a observar as crianças empiricamente e, através desse processo de compreensão, as crianças não só são capazes de desempenhar um papel ativo na sociedade, mas também eventualmente percebeu-se que elas também dentro das suas capacidades desempenham seu papel como cidadãos. Onde, também é há a necessidade da sociedade respeitar os estágios de desenvolvimento das crianças e ajude-as a superar todos esses anos de negligência e esquecimento (Rocha; Marques, 2021).

Na maioria das culturas ocidentais de hoje, as crianças ocupam uma posição social que requer cuidado e proteção. Portanto, os representantes da infância possuem um status social diferente dos adultos, o que ainda não é possível atender às próprias necessidades de sobrevivência (Jesus, 2022).

Diante disso, os profissionais de saúde da época começaram a levantar a bandeira da proteção e dos cuidados infantis, num esforço para reduzir a mortalidade infantil. Atrelado a essa questão, há também a ideia de

desenvolvimento nacional, pois era ainda preciso mostrar que o Brasil estava se desenvolvendo e resolvendo seus problemas internos (Jesus, 2022).

Nesse período, não foram apenas os médicos e profissionais da saúde que se tornaram uma força no desenvolvimento e na realização de campanhas para crianças, mas outras classes sociais também se uniram para cuidar das crianças pobres, entre eles estão atores jurídicos, policiais legais e figuras religiosas (KUHLMANN JR., 2015, apud Jesus, 2022).

Cada uma dessas forças defendia a criação das creches por uma razão, a jurídico-policia tinha por bandeira a defesa da infância abandonada moralmente, já os médicos-higienistas e os religiosos buscavam combater os alarmantes índices de mortalidade infantil que ocorriam tanto dentro das famílias como nas instituições que buscavam proteger as crianças, como a roda dos expostos (Kuhlmann JR., 2015, apud Jesus, 2022, p 08).

Em meados da década de 1990, a definição de criança foi ampliada. Começamos agora a compreender as crianças como seres sócio-históricos cuja aprendizagem ocorre através de interações entre a

criança e o seu ambiente social. Essa perspectiva social interacionista, cujo principal teórico é Vygotsky, enfatiza as crianças como agentes sociais que fazem parte de uma cultura concreta (Oliveira apud Gênova et.al., 2013, p.7).

A partir disso, no Brasil foram os movimentos sociais tomaram força e a partir da Constituição de 1988, foi alcançado sucesso ao reconhecer a educação pré-escolar como uma obrigação nacional. O artigo 205 afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Influenciados por demandas e movimentos sociais e baseados no estatuto da Carta Magna, em 1996 foi promulgada a Lei LDB 9394/96, de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que, foi a maior vitória da educação infantil no Brasil, reconhecendo-a como parte da educação básica e legitimando a obrigatoriedade das crianças ingressarem nesta etapa (Rocha; Marques, 2021).

Essa lei ficou conhecida como um dos documentos mais relevantes na área da educação, além da construção e normatização da educação brasileira com base na Constituição Federal 1988, uma vez que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral de crianças menores de seis anos em todos os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (Rocha; Marques, 2021).

Além disso, os princípios educativos propostos pela LDB estabeleceu critérios de orientação para o trabalho das escolas, uma vez que a sociedade está cada vez mais comprometida com os ideais democráticos e as crianças devem também receber uma formação que facilite o processo de construção da sua identidade, sendo eles: igualdade de condições que assegurem o ingresso e permanência dessas crianças na escola; permitir que tenham liberdade no ensino, aprendizagem, desenvolvendo nelas pensamento crítico, e disseminar a cultura e informação; estimular a diversidade de ideias envoltas em concepções pedagógicas (Rocha; Marques, 2021).

Sendo assim, esse documento mostrou-se ter sido um ponto de partida para começar a pensar uma estrutura educacional que atenderia crianças em idade pré-escolar (Rocha; Marques, 2021).

Contudo, a implantação de creches e instituições escolares no Brasil não foi aceita por todos. Alguns grupos sociais acreditavam que era único e exclusivamente dever e responsabilidade da mãe proteger e educar os seus filhos. Porém, em contraponto, a defesa baseava-se na ideia de que o ingresso dos filhos em instituições pré-escolares era necessário para o trabalho das mulheres (Kuhlmann JR., 2015, apud Jesus, 2022).

No ano de 2014, foi lançado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a lei 13.005 de junho de 2014 que veio propor pela Constituição Federal (1998) a obrigação das instituições escolares de traçar um plano com metas e estratégias a serem atingidas objetivando uma determinada melhoria na qualidade do ensino (Jesus, 2022).

Com isso, conforme o PNE foi avançando, os espaços escolares tornaram-se mais complexos, onde, notou-se que cada vez as instituições iam prestando mais atenção à

educação infantil, reconhecendo a diversidade que existe neste contexto e estabelecendo metas para melhorar a população infanto-juvenil (Rocha; Marques, 2021).

No ano de 2019, foi publicada a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, acompanhada de novas diretrizes no tocante ao desenvolvimento educacional das escolas e alunos, sendo essa, caracterizada como um dos documentos mais recentes no domínio da educação (Rocha; Marques, 2021).

Essas diretrizes impostas pela BNCC, deram lugar ao que é chamado de educação construtivista. Ideia baseada na visão de Jean Piaget (1976), que discute as capacidades cognitivas do indivíduo no processo de interação com as pessoas ou com os elementos que compõem o seu ambiente. Nesse contexto, o professor deixa de ser o herói desse processo, e os saberes e conteúdos não são mais levados em consideração. Portanto, todo conhecimento deve primeiramente ser mediado, proporcionando momentos e situações de aprendizagem (Rocha; Marques, 2021).

Através disso, evidencia-se um novo momento na educação, onde, da-se lugar a necessidade de

engajamento dos atores pedagógicos com novos preceitos e metodologias relacionadas ao desenvolvimento educacional infantil. Campo esse, que produzirá os resultados desejados nesse processo. Principalmente no que se refere a formação de sujeitos críticos que reflitam e atuem com autonomia responsabilidade (Rocha; Marques, 2021).

É esse período de experiências e descobertas que serviram de incentivo em busca de atividades que favorecessem o direcionamento desse saber para atingir as metas estabelecidas pelos documentos norteadores da educação. Partindo desse ponto, surge a exploração do lúdico como colaborador dos processos do aprender dentro de uma pedagogia com ideias libertárias (Rocha; Marques, 2021, p 08).

A partir de então, a escola, considerada uma extensão da sociedade, adquiriu um caráter democrático e passou a compreender os processos de aprendizagem a fim de envolver todos os participantes por meio dos aspectos lúdicos (Rocha; Marques, 2021).

Nos últimos anos, a educação infantil desenvolveu novos conceitos no que diz respeito à educação e ao cuidado das crianças nas instituições de ensino do país. Esta compreensão

busca emergir sob a forma de uma ajuda fortemente influenciada pela história: o assistencialismo que ignora as particularidades da pedagogia infantil, assim como as aulas ministradas na escola como um conteúdo impreciso baseado nos costumes do ensino fundamental (Evangelista, 2018)

Cada criança possui características únicas específicas para sua faixa etária. Portanto, ao introduzi-lo em um ambiente educacional fora do ambiente domiciliar, é necessário pensar em estratégias e métodos adequados para essa faixa etária, pois é nesta fase que ele se desenvolve fisicamente. Do ponto de vista social e cognitivo, além das competências essenciais, os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento de cada criança (Evangelista, 2018).

Hoje em dia considera-se a creche para crianças de 0 a 5 anos, não apenas como uma obrigação decorrente das condições de vida da sociedade mas como uma realidade. As características sociedade atual têm imposto à necessidade das crianças frequentarem cada vez mais cedo, e num período maior de tempo, em

estabelecimento de educação infantil (Evangelista, 2018).

Diante desse contexto centrado na educação infantil, surgiram discussões no campo educacional sobre procedimentos educativos baseados em dois conceitos: arte ou ciência. Do ponto de vista artístico, esses aspectos são baseados na atitude do professor em contribuir para a formação humana, sensível e criativa. Em contrapartida, no ponto de vista científico, incentiva-se por meio da filosofia e sociologia uma maior atenção às intervenções pedagógicas (Rocha; Marques, 2021).

Para tanto, essa visão apoia uma nova forma de atuar na educação. Compreender e educar, é um trabalho abrangente e complexo que envolve reconstruir e dar ao sujeito a oportunidade de um novo modo de ser. Sobretudo, entender que é em todos os espaços educacionais os professores devem aproveitar a satisfação dos alunos em aprender para disseminar o conhecimento e conseqüentemente incrementar as aulas, fazendo-as mais dinâmicas, essencialmente se tratando da educação infantil (Rocha; Marques, 2021).

Apesar da pedagogia como expressão artística ainda ser

questionada como método válido, reside na visão da arte oferecida nas escolas como oferta de ensino e aprendizagem ou simplesmente como entretenimento para crianças e jovens. Por isso, para que as práticas pedagógicas que utilizem algum método artístico no contexto da educação infantil seja aplicada da melhor forma possível, é necessário haver planejamento, no qual, esteja alinhado aos objetivos curriculares e às atividades propostas vão de encontro as necessidades escolares. (Rocha; Marques, 2021).

A MÚSICA EM SEU ASPECTO LÚDICO NA ESCOLA

Segundo o dicionário Aurélio, a expressão “Lúdico” é um adjetivo masculino derivado da palavra latina “Ludos” e remete ao conceito de brincadeira e diversão, atividade que inspira seus participantes (Rocha; Marques, 2021).

Nesse sentido, Vygotsky atribuiu o significado dos conceitos relacionados ao comportamento lúdico à construção da capacidade de pensar e raciocinar das crianças, dessa forma, quando a criança brinca, todo o seu estado cognitivo e emocional é externalizado, além de criar um espaço para desenvolver estratégias,

resolver problemas e obter informações que contribuam para o processo de autorrealização e autoconhecimento (Rocha; Marques, 2021).

Lúdico é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer na sua execução, ou seja, divertir o praticante. As características dos jogos lúdicos são: brinquedos ou brincadeiras menos consistentes e mais livres de regras e normas; são atividades que não visam a competição como objetivo principal, mas a realização de uma tarefa de forma prazerosa; existe sempre a presença de motivação para atingir os objetivos. (Rezende, 1993, apud Oliveira; Fernandes; Faria, 2013, p 1.413)

Assim, através da brincadeira, a criança revela todas as suas experiências cotidianas, recriando os passos e rotinas já vivenciados, pois cada situação lúdica exige que ela seja colocada em um local adequado para incluir diferentes aprendizagens (Rocha; Marques, 2021)

O aprendizado por meio de atividades lúdicas oferece ao sujeito um repertório enriquecido para a distribuição prazerosa de suas atividades cotidianas e sobretudo dos elementos que compõem a cultura em um processo lúdico (Rocha; Marques, 2021).

Dessa forma, a inclusão de atividades lúdicas tornou-se um tema comum nos debates e documentos regulatórios educacionais brasileiros, principalmente devido a novos estudos que mostram diferentes benefícios da introdução desses recursos no ambiente educacional, contribuindo para o desenvolvimento infantil e educação global (Rocha; Marques, 2021).

Considerando a música como uma obra de arte situada no contexto da infância, é importante explorar todas as contribuições desta abordagem para discussões e conversas tendo a música como tema central, especialmente porque oferece inovação metodológica condizentes com a ludicidade, assim como influencia a comunicação afetivo-social e sonoro-musical, fortalece o ambiente social e ainda expõe a criança a uma ampla gama de cognições (Rocha; Marques, 2021).

Nota-se que desde cedo as crianças se interessam por ritmos e sons musicais. Ao longo de sua história, a música na educação infantil serviu a diversos propósitos, incluindo a formação de hábitos, atitudes e componentes (Santos, et. al., 2009). O bebê já tem uma ligação direta com o mundo sonoro assim que nasce, e

antes mesmo de nascer, já tem uma forte ligação com a música no ventre da mãe, quando ouve o ritmo e as batidas do coração (Filho, 2022).

Portanto, considera-se a música como uma forma pela qual as crianças exploram o mundo, principalmente através de suas interpretações. A relação musical existe no ser humano na medida em que a ligação da criança com o ambiente sonoro ocorre de forma intuitiva (Rocha; Marques, 2021).

Ainda nisso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação infantil contribuem com essa ideia, no seguinte ponto:

Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. (Brasil, 1998. p.51, Rocha; Marques, 2021, p 11).

Por isso, assim como exposto acima, ao relacionar a música como uma questão lúdica, ela por sua vez, não só permite a comunicação de emoções que não podem ser expressas apenas através da linguagem, mas também melhora a sensibilidade, a concentração e a memória, podendo contribuir para o desenvolvimento humano. Além do conteúdo específico, a música também

auxilia na compreensão da leitura e no raciocínio lógico (Oliveira; Fernandes; Faria, 2013).

Além disso, também pode-se utilizar da música enquanto estratégia lúdica para apresentar conteúdos que ocorrem no contexto de diversas atividades, como histórias, jogos, dança, explorar as cores e desenhos, percepção auditiva e visual e recuperação de memórias, que, quando abordadas, têm resultados importantes (Rocha; Marques, 2021).

Sendo assim, os professores podem utilizar a música de forma divertida em diversas áreas do conhecimento, visto que as crianças podem aprender sobre diversas questões sociais e educacionais ouvindo canções, contação de histórias, teatros musicais, e tudo o que envolve de fato a música. E também podem sobre expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e ademais aspectos de ensino e aprendizagem (Correia, 2003, apud Rocha; Marques, 2021).

Ainda nesse sentido, também pode ser confeccionado instrumentos musicais pelos próprios alunos, utilizando-se de materiais reciclados ou simplesmente explorar o próprio corpo humano para criar sons e

coreografias, tornando-se uma atividade divertida para os alunos, tornando assim, as aulas mais dinâmicas e criativas (Rocha; Marques, 2021).

Desse modo, os professores ao trazer jogos infantis de cantar e dançar com os alunos, e a confecção de brinquedos sonoros, acabam estimulando o gosto musical, despertando neles a ludicidade e aumentando o conhecimento sobre diversos aspectos de suas vidas (Filho, 2022).

Não obstante, nas escolas, a música não é apenas um recurso poderoso na sala de aula, no que tange as práticas didáticas, mas também pode ser usada para relaxar e acalmar os alunos após as atividades. As escolas desempenham um papel fundamental na criação de um contexto em que os alunos possam vivenciar a educação musical, fazer os seus próprios jogos musicais, fazer jogos de canto, jogos de carrossel, jogos e imitação musical, facilitando o processo de ensino, ajudando a melhorar a participação em sala de aula e a descoberta musical (Filho, 2022).

Como resultado, as crianças ficam mais calmas ao ouvir música ou imergir em uma histórias através de

uma narrativa real ou imaginária, elas se sentem confortáveis e desenvolvem gosto por participar das aulas. (Filho, 2022).

E, assim como expõe Rocha; Marques (2021), “a música também pode ser usada para trabalhar conteúdos conceituais e até mesmo regras de convivência, pois é ideal para aprimorar a memorização, atenção e a escuta”.

Ademais, fica evidente que o uso da música apenas no sentido de entretenimento também deve ser considerado uma parte importante da formação pessoal, pois representa uma parte importante dos três pilares da educação infantil: cuidado, educação e brincadeira (Rcnei, 1998, apud Rocha; Marques, 2021).

A EDUCAÇÃO INFANTIL, MUSICALIDADE E O PROCESSO ENSINO E APRENDIZADO

A música está presente no cotidiano da educação e faz parte da educação infantil, essencialmente no que tange o ensinamento de valores éticos e morais, sobretudo, diversas funções relacionadas à música são ensinadas no cotidiano da escola (Anhaia; Mariana, 2021).

No contexto educativo atual, encontra-se diversas ferramentas que

contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem pessoal, e através das quais a música pode ter destaque. (Silva; Lopes, 2020). A música infantil tornou-se parte da vida cotidiana nas escolas ao longo dos anos, principalmente nos primeiros anos da educação infantil. Contudo, na maioria das vezes o trabalho com canções fica limitado apenas no fazer música para determinadas apresentações. Posto isso, real sentido de lidar com a música pode ser deixado de lado sem focar no seu real benefício, que é construir sentido entre a música e a letra da música (Conceição; Andrade, 2017).

Por se apresentar como um elemento essencial na primeira fase do sistema educativo, pela música, as crianças começam a expressar-se de diferentes maneiras e podem integrar-se eficazmente na sociedade (Fernandes, et. al., 2016).

A priori, entende-se por música uma linguagem de som e ritmo e tem a capacidade de envolver as pessoas e evocar emoções. É possível notar que a maioria das crianças se sentem mais felizes quando cantam ou escutam música (Conceição; Andrade, 2017).

Isso se explica porque durante os primeiros anos de vida de uma criança, as partes do cérebro

responsáveis pelas áreas musicais são frequentemente mais ativas. Portanto, é mais provável que seja estimulado pela música, e mesmo elas não tenha contato com aulas formais de música, elas podem ser expostas a sons através de estímulos musicais ouvidos em casa ou em outro lugar. (Conceição; Andrade, 2017).

A investigação neurocientífica mostra que o período mais importante para o desenvolvimento do cérebro de uma criança é desde o nascimento até aos 10 anos de idade, uma vez que as conexões criam diferentes sistemas de neurodesenvolvimento nos quais contribuem para o desenvolvimento de diferentes inteligências (Santana, 2016). Corroborando essa ideia, este argumento é confirmado por Cardoso e Sabbatini (2000, apud Santana, 2016) que em seus estudos expõem que criar as crianças desde cedo em um ambiente rico em sentidos pode melhorar as capacidades cognitivas e a memória futura das crianças, expondo-as à estímulos relacionados a partir da presença de cores, música e diversas interações com colegas e familiares mostra-se benéfico para a saúde física e psíquica, desde que não seja excessivo.

A presença da música no ambiente e nas diversas situações do

cotidiano faz com as crianças iniciem intuitivamente o processo de fazer música. Ouvir diferentes sons emitidos por jogos de áudio ou pelo ambiente doméstico pode ser fonte de observação e descoberta, podendo provocar reações saudáveis na criança (Santos, et. al., 2009).

De um a três anos, as crianças desenvolvem sua expressão musical por meio da performance vocal e física. Conseguem pronunciar e recitar uma ampla gama de sons, inclusive sons em sua língua materna, reproduzir letras simples, refrões e onomatopeias, explorar movimentos vocais como bater palmas, pernas e pés, principalmente após arremessos, e ser capaz de correr, pular e movimentar-se com a música (Santos, et. al., 2009).

Nesta fase, as crianças dão importância e atribuem origem, significado e equivalência a todas as fontes sonoras de todos os sons que escutam, ainda, é comum sentirem que têm o mesmo valor, por isso é importante notar que para a criança explorar as teclas do piano é o mesmo que bater numa caixa ou num cesto, haja vista o interesse em saber como o ruído funciona e como é produzido. Sacudir e bater são seus primeiros modos de comportamento. Portanto,

estão sempre atentas às características dos sons produzidos (Santos, et. al., 2009).

Assim, a criatividade musical infantil nesta fase caracteriza-se mais pela produção de sons e suas características em termos de altura, duração, intensidade e timbre do que pela criação de temas ou melodias estritamente definidos (Santos, et. al., 2009).

Nesse contexto, a expressão musical das crianças caracteriza-se pela ênfase nos aspectos intuitivos e emocionais e na exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música em outras atividades e brincadeiras: cantam enquanto brincam, acompanham o movimento dos brinquedos com a voz, dançam, representam diversas situações sonoras, criam um “personagem” e um significado simbólico de objetos ou instrumentos sonoros e suas composições musicais (Santos, et. al., 2009).

A criança se comunica principalmente através do corpo e da música, ela por si só é seu próprio instrumento. Ao longo da vida de uma criança, introduzir a educação musical é uma forma de leva-la a compreender o mundo. Ao nascer, a criança se desenvolve através do processo de

falar e cantarolar, explorando assim o mundo através dos sons (Santana, 2016).

Não obstante, os pais podem ter uma enorme influência nos gostos musicais dos seus filhos, pelo que o seu envolvimento na fase de descoberta desta criança é muito importante (Conceição; Andrade, 2017).

Segundo Costa (1970, apud SANTANA, 2016,p 15), a música atende as mais variadas necessidades da criança, sendo elas: “necessidade de aceitação no grupo; de segurança e satisfação; de dar e receber afeto; de auto-expressão e de criatividade”.

Muitos autores de estudos consideram a música aliada ao ensino uma importante ferramenta educacional. (Conceição; Andradde, 2017). Visto que a presença da música na educação infantil dos alunos é fundamental, pois contribui para o enriquecimento das aulas. A música é uma ferramenta que contribui para a formação integral de uma pessoa. Isso expõe a criança a um mundo educativo e lúdico. A partir dela, as crianças entram em contato com o mundo letrado e alfabetizado (Fernandes, et. al., 2016)

Por isso, ela é utilizada como ferramenta para potencializar a

criatividade das crianças na educação infantil, além de servir como método de desinibir a timidez na convivência grupal, o que funciona muito bem durante a pré-escola. Ainda, é uma ótima fonte de estímulo, equilíbrio por proporcionar momentos felizes e de descontração para elas (Fernandes, et. al., 2016).

O mais importante na educação musical das crianças é desenvolve-las de forma biopsicossocial e educacional. Para tanto, a música é uma ferramenta de crescimento pessoal e não deve visar apenas a formação de futuros músicos. Deve portanto, ser utilizado como uma experiência significativa para a criança, para que seja uma aprendizagem verdadeiramente lembrada, absorvida e transformada em informação útil, em vez de simplesmente se apresentar como informações vãs (Fernandes, et. al., 2016).

Por isso, ao ensinar com música, os professores ajudam as crianças a apreciar os aspectos envoltos da musicalidade, onde, a criança passa a apreciar peças de teatro, musical e concertos. Independentemente do gênero musical, ela tem independência, criatividade, aquisição de novos

conhecimentos e criatividade (Fernandes, et. al., 2016).

As crianças expostas à música aprendem a conviver melhor com outras crianças e a estabelecer uma comunicação mais harmoniosa. Nos cursos pré-escolares, a música encoraja-os, dá-lhes segurança emocional e confiança, pois sentem-se compreendidos quando partilham canções, e cria uma atmosfera de ajuda, cooperação e respeito mútuo (Fernandes, et. al., 2016).

Para que a música enquanto recurso didático atinja seus objetivos no ambiente escolar, os professores devem trabalhar de diferentes formas planejando o desenvolvimento a partir do que for apresentado em aula, procurando incluir brincadeiras cantadas, jogos de canto e músicas e teatro (Anhaia; Mariana, 2021).

No mundo escolar existem muitas propostas metodológicas para utilizar a música como recursos didáticos para a aprendizagem, pela qual possa ser feita através de letras de músicas, tornando assim, o aprendizado mais descontraído e interativo, pois, segundo Silva; Lopes (2020, p 609) “as crianças são instigadas pelo desconhecido, pela curiosidade, pelo distinto do padrão considerado ‘normal’”.

Sabe-se que no processo de aquisição de conhecimentos, as crianças utilizam as mais diversas linguagens e desenvolvem a capacidade de exercer ideias e propostas originais sobre as coisas que procuram descobrir. Nessa perspectiva, as crianças constroem conhecimentos a partir de suas interações com os outros e com o ambiente em que vivem (Silva; Lopes, 2020).

Na educação infantil, acredita-se que a música promove o desenvolvimento integral dos alunos. A sensibilidade musical também é cultivada como meio de envolvimento em atividades como o aprofundamento da compreensão, estabelecendo assim, os alicerces de uma aprendizagem eficaz. Desse modo, os benefícios que traz e as práticas educativas desenvolvidas contribuirão para estimular o desenvolvimento linguístico, emocional, cognitivo e psicomotor. (Anhaia; Mariana, 2021).

A prática com a música utilizada na escola, busca desenvolver atividades que contribuam para o desenvolvimento da criança, participando dessas atividades com a música ela terá conhecimento de si mesma, através do seu desenvolvimento corporal e gesto. O corpo traduz os diferentes sons que através dos movimentos de balanço, andar, reflexão, saltar, entre outros, realizando o movimento

corporal intencional, o aluno traduzindo o som para outra linguagem como a dança (Anhaia; Mariana, 2021, p 14).

Nessa perspectiva, fica claro que a música em sala de aula constitui um método educativo essencial no processo de aprendizagem das crianças (Jordão et al., 2012, apud Silva; Lopes, 2020).

Garantir a aprendizagem das crianças através da utilização de ferramentas lúdicas, por meio de atividades baseadas nos eixos propostos no Referencial da Educação Infantil (1998), apoia o desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social das crianças, e, por meio dessas interações, elas constroem significado do ambiente em que vivem (Silva; Lopes, 2020).

Assim, conforme proposto pelo Referencial Curricular, a música como guia de aprendizagem na educação infantil permite que as crianças explorem o mundo real, as fábulas e a magia, despertando sua curiosidade e incentivando-as a fazer perguntas (Silva; Lopes, 2020).

Para isso, entende-se que a etapa de ensino e aprendizagem exige o envolvimento total do professor, pois é esse profissional que realiza todas

as atividades práticas e/ou teóricas para com os alunos. Esta por sua vez não é uma tarefa fácil, pois nem sempre esses profissionais estão bem preparados para as adversidades da sala de aula (Silva; Lopes, 2020).

Logo, a música auxilia não só no desenvolvimento intelectual, mas também na produção de recursos necessários ao campo de estudo. Trazer letras de músicas para a sala de aula, explorar sua estrutura linguística e reconhecer seus diversos usos nas mais diversas áreas do conhecimento leva a uma aprendizagem significativa e dinâmica. (Silva; Lopes, 2020).

Pelo fato do mundo infantil ser repleto de repertórios de atividades musicais, é preciso libertar a imaginação das crianças, bem como as interpretações resultantes delas, e só assim a aprendizagem ganhará forma e autenticidade no imaginário infantil. Em razão disso, as crianças são incentivadas a expressar suas ideias livremente por meio de canções infantis e contações de histórias lúdicas (Silva; Lopes, 2020).

Em conformidade ao exposto acima, a música demonstra ser um recurso educativo privilegiado, que, há a necessidade de criar subsídios para incorporar a linguagem musical na

vida escolar das crianças desde a Educação Infantil (Silva; Lima, 2016).

A utilização da música como estímulo para promover a aprendizagem é uma ferramenta metodológica que não só fortalece as emoções internas que influenciam o desenvolvimento da criança, mas também injeta conhecimento e prática na experiência do aluno (Silva; Lima, 2016).

Em virtude disso, o educador pedagógico pode utilizar-se a música enquanto prática pedagógica em diversos momentos ao decorrer da aula. Podendo ser aplicada em momentos de acolhida em primeiro instante com objetivo ir de encontro a demandas de socialização. Há também possibilidade de utilizar dela para trabalhar a coordenação motora. Ainda, no que concerne a imaginação, interpretação, atenção, e contração com histórias cantadas, e também em momentos de descanso e calma dos ânimos pós intervalo recreativo através de melodias tranquilizantes (Silva; Lima, 2016).

Também, no tocante á prática pedagógica o professor pode utilizar-se do mundo musical ao trabalhar a matemática, mesmo que de forma velada, como por exemplo a cantiga “índiozinho” para desenvolver os

aspectos ligados a cognição, familiaridade com os números, contagem ordenada, oralidade, linguística e gestos motores. Á medida que a criança cantarola, ela estará aprendendo, portanto, isso atuará intrinsecamente no processamento da aprendizagem (Silva; Lima, 2016).

Verifica-se portanto, que conforme os alunos exploram as histórias contadas, por intermédio de cartazes e ilustrações das músicas, surge uma “teia” que inclui múltiplas áreas disciplinares e educacionais. Todavia, evidencia-se que qualquer atividade pensada deve ser planejada pelo professor, haja vista a necessidade de ter consciência dos objetivos que almejam alcançar através da música (Silva; Lima, 2016).

Na educação infantil, utilizar-se do mundo musical é uma forma de reforçar o trabalho do ensino e aprendizagem, uma vez que o professor apresenta aos alunos materiais, ferramentas e objetos, que, acaba estimulando o interesse dos alunos em explorar, criar e inovar (Anhaia; Mariana, 2021).

Para tornar o ambiente mais interessante, é importante que os professores decorem a sala para que as crianças se sintam relaxadas enquanto realizam as atividades.

Ademais, é necessário que os professores procurem canções infantis repetitivas e rimadas, que possam ajudá-los a compreender o significado das palavras, pois através do canto, a música ajudará os alunos a melhorar a fala, aprender novas palavras, melhorar o vocabulário, conhecer e reconhecer palavras, e assim, ser alfabetizado mais rapidamente (Anhaia; Mariana, 2021).

Quando os professores da primeira infância incentivam as crianças a participarem em atividades baseadas na música, as crianças entram no clima musical, movem os seus corpos ao ritmo da música e o momento torna-se tão divertido como brincar, trazendo-lhes uma sensação de diversão (Conceição; Andrade, 2017).

Portanto, é importante que as escolas não foquem apenas na teoria, mas permitam que as crianças utilizem a musicalização no processo de aprendizagem. Isso contribui para a máxima integração e compreensão do conteúdo e interdisciplinaridade nas diferentes áreas do currículo escolar das crianças (Venâncio; Carvalho, 2019).

Por isso, considera-se a música uma ferramenta fundamental para o crescimento. Os benefícios que

oferece e as práticas pedagógicas desenvolvidas contribuem e estimulam o desenvolvimento linguístico, emocional, cognitivo e psicomotor das crianças. Isso inclui o gosto musical, autocontrole, concentração, hábitos, atitude e comportamento do aluno (Anhaia; Mariana, 2021).

Através da música é possível criar ambiente favorável para o que se deseja ensinar, uma vez que ela é sempre agradável as crianças, desde que observados certos princípios em relação a musica a ser dada, como o da qualidade, da adequação ao nível das crianças, a técnica de ensino usada, entre outros. A aprendizagem efetua-se de forma global (Santana, 2016, p 15).

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realização do projeto de pesquisa foi a Bibliográfica, na qual está refere-se a:

Segundo Gil (2002, p. 61) o método bibliográfico consiste em:

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a

finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

Com isso foi utilizado livros, revistas, artigos, monografias e dissertações para a elaboração do corpo teórico do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é um elemento essencial em todas as fases do desenvolvimento humano, afeta a mente, o corpo e as emoções e, além de ser agradável, também tem propriedades relaxante.

Assim conforme exposto, muitos autores consideram a música aliada ao ensino uma importante ferramenta educacional, pois, as crianças são expostas à música desde o ventre da mãe e são influenciadas pelos sentimentos expressos pelas

músicas cantadas pelas mães, pelo ambiente escolar, pelas cantigas infantis e pelas canções folclóricas. Por isso, a música torna-se mais eficaz enquanto uma das ferramentas de aprendizagem, na educação infantil, uma vez que desde a primeira infância faz parte da cultura da vida da criança e é essencial para a sua educação.

Para as crianças, a música é mais do que apenas uma forma de expressão e integração ao meio ambiente e a sociedade. É um elemento que possibilita o desenvolvimento de competências, conceitos e hipóteses e contribui para a sua formação global. Portanto, incorporar atividades musicais nas aulas é sinônimo de criatividade, arte e acima de tudo conhecimento.

Quando utiliza-se a música na sala de aula, é possível notar que o ambiente se torna mais confortável e alegre, dando oportunidade às crianças de se expressarem, brincarem e desenvolverem o vocabulário, potencializando assim o processo de aprendizagem da escrita e da leitura.

Ainda, sabe-se que a música na sistematização dos conteúdos formais relacionados ao ensino, tem grande importância. Isso porque os alunos podem aprender com a música

tocando, cantando, dançando e apresentando textos musicais expressos nas práticas educativas escolares.

Compreender o papel da música na educação infantil e permitir que os alunos vivenciem esta prática é o primeiro passo para criar consciência musical, cultural, relacionar a informação necessária com os resultados da aprendizagem e compreender que esta ferramenta educativa é uma componente essencial nas escolas. Onde, tem-se um ambiente onde a aprendizagem pode deixar de ser um ato mecânico, e tornar-se um momento prazeroso para as crianças.

Desta forma, as escolas devem proporcionar um ambiente cada vez mais ativo e dinâmico que promova o desenvolvimento social e multifacetado dos indivíduos.

A presença de um ensino que faz uso da música como recurso na educação, promove a percepção, estimula a memória e a inteligência, está também associada às competências linguísticas e lógico-matemáticas, ajuda os alunos a conhecerem-se e a orientarem-se melhor no mundo, uma vez que a música permite contextualizar a realidade, e o conteúdo ensinado em

sala de aula que antes era difícil de entender agora se torna mais questionável para os alunos.

Desse modo, os profissionais têm uma grande responsabilidade na destinação de recursos para a educação infantil, pois embora traga muitos benefícios ao aluno, também acarreta na perda de interesse e vontade de olhar para o futuro.

Portanto, é importante que os professores conectem a música com outras disciplinas porque isso significa que existem grandes oportunidades para melhorar a qualidade do ensino.

Por fim, foi possível com esse artigo alcançar os objetivos propostos, evidenciando assim, o fato da música contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, onde, favorece os aspectos motores, linguísticos, cognitivos, sociais e emocionais das crianças.

REFERÊNCIAS

ANHAIA, M. H. F.; MARIANO, M. L. A importância da música na educação infantil. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 17, n. 00, p. e021022, 2021. DOI: 10.26673/tes.v17i00.16743. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/16743>. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2021.

CONCEIÇÃO, Glauce kamila Rodrigues da; ANDRADE, Jéssica Estevan da Silva. **A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Orientador: Msc. Dirlan de Oliveira Machado Bravo. 2017. 1-16 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Multivix, Cariacica-ES, 2017. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-musicalidade-no-desenvolvimento-da-crianca-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

EVANGELISTA, Darlan Aragão. **EDUCAÇÃO INFANTIL:: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.** **Revista PLUS FRJ:** : Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde, Rio de Janeiro- RJ, n. 4, p. 75-96, 4 jan. 2018. DOI ISSN - 2525-4014. Disponível em: <https://frjaltosanto.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/05/07-Artigo-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

FERNANDES, Tânia; GONÇALVES, Sueli Silva da Mota; GONÇALVES, Sueli Silva da Mota; OLIVEIRA, Angélica Florentino de; SANTOS, Zenilde Vieira dos; SILVA, Vanilda Aparecida da. **A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** **Revista Científica Semana Acadêmica**, [s. l.], p. 1-10, 2016. Disponível em:

https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a_musica_na_educacao_infantil_publicar.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.

FILHO, Manoel Anório Apolônio. **A importância da musicalização na educação infantil.** Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/88120>>. Acesso em: 17/10/2023 09:08

GÊNOVA, A. C. S.; LEITE, P. B. R. de S.; SOUZA, I. D. B. **A Educação Infantil no Contexto Atual: Direitos e Perspectivas.** 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-infantil-no-contexto-atual-direitos-e-perspectivas/116222/>. Acesso em 10 Out 2023.

JESUS, L. K. F. de. **A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA E O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO AO DIREITO.** **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 1-16, 2022. DOI: 10.22481/reed.v3i9.11396. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11396>. Acesso em: 17 out. 2023.

OLIVEIRA, Maria Eliza de; FERNANDES, Sueli Felício; FARIA, Luciana Carolina Fernandes de. **A MUSICALIZAÇÃO, O LUDICO E A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** **Colloquium Humanarum: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente**, v. 10, ed. Especial, p. 1.411 - 1.418, 2013. DOI 10.5747/ch.2013.v10.nesp.000601. Disponível em: <https://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Artes>

/A%20MUSICALIZA%C3%87AO,%20O%20LUDICO%20E%20A%20AFETIVIDADE%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

ROCHA, L. R. da S.; MARQUES, C. DE A. **MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA ALÉM DO ENTRETENIMENTO.** Preprints SciELO, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2825. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2825>. Acesso em: 17 out. 2023.

SANTANA, Sthéfane Rezende Mendonça de. **A Música Como Instrumento No Processo De Ensino Aprendizagem Na Educação Infantil.** Orientador: Prof^a. Dr^a Norma Maria de Lima. 2016. 1-27 p. TCC (Bacharel em Psicopedagogia) - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, Paraíba - PB, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1849/1/SRMS27062016#:~:text=A%20m%C3%BAAsica%20pode%20auxiliar%20a,2013>). Acesso em: 12 out. 2023.

SANTOS, Ana Selma Anjo; SILVA, Elenilde de Souza; BARROSO, Gardênia de Oliveira; CRUZ, Rita de Cássia Santana Lima. **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Portal FSLF, Sergipe - SE, p. 1-11, 2009. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DA-MUSICA.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

SILVA, Vanilda dos Santos; LOPES, Cícera Alves Nunes. **A Música como Instrumento Pedagógico no Processo de Ensino – Aprendizagem:** Faculdade de Ciências Humanas do Sertão

central –Fachusc. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [S. l.], v. 14, n. 52, p. 606-620, 30 out. 2020. DOI <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i5.2.2740>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2740/4292>. Acesso em: 12 out. 2023.

SILVA, Maria Liztaylor da; LIMA, Maria Vandia Guedes. **A Música Como Instrumento De Aprendizagem.** Revista PLUS FRJ: : Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde, Rio de Janeiro- RJ, n. 2, p. 49-58, out. 2016. ISSN - 2525-4014. Disponível em: [06-Artigo-A-MÚSICA-COMO-INSTRUMENTO-DE-APRENDIZAGEM.pdf](https://frjaltosanto.edu.br/06-Artigo-A-MÚSICA-COMO-INSTRUMENTO-DE-APRENDIZAGEM.pdf) (frjaltosanto.edu.br).

VENANCIO, ARLETE JUVENTINA; CARVALHO, DJEIZIANE GABRIELA DINIZ. **A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:: RESISTÊNCIA OU CONFORMISMO.** Orientador: Prof^o Me. Renato Antônio Ribeiro. 2019. 29 f. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Católica de Anápolis, Anápolis- GO, 2019. Disponível em: <https://www.catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca/wp-content/uploads/2020/01/ARLETE-JUVENTINA-VENANCIO-e-DJEIZIANE-GABRIELA-DINIZ-CARVALHO.pdf>. Acesso em: 14 out. 2023.

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO ELEMENTARY EDUCATION

Geovanna Luisa Magalhães De Moraes; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima; Francielle Moreira Rodrigues; Gilvan Silva Caldeiras; Pedro Vinicius Barreto Souza; Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

RESUMO: O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental é uma etapa que merece a atenção de toda a comunidade na qual a criança está inserida, essencialmente a escolar no sentido de facilitar a adaptação das crianças a essas mudanças nas etapas educacionais. O presente artigo tem como objetivo compreender o processo de transição de crianças da educação infantil para o ensino fundamental, elencando as diferenças e mudanças recorrentes de cada fase em específico e da passagem de uma fase para a outra. Apoiada em fontes e estudos de: Mello (2022); Pereira (2021) e Mello (2018). Na revisão bibliográfica foram abordados aspectos entorno da educação infantil propriamente dita e características. Também foi abordado a etapa do ensino fundamental elencando suas características. Ainda, foi relatado o processo de transição de uma fase para a outra deixando evidente aspectos entorno da criança, da fase de educação e as instituições escolares atuantes no ensino e aprendizagem, bem como uma entidade prestadora de auxílio e suporte. Sendo assim, é fundamental considerar que as duas fases devem estar ligadas e deve-se compreender que mesmo quando as crianças ingressam na escola primária, ainda são crianças e suas especificidades precisam ser compreendidas.

Palavras-chave: Crianças. Educação. Transição.

ABSTRACT: The transition process from early childhood education to elementary education is a stage that deserves the attention of the entire community in which the child is inserted in, essentially the school community in order to facilitate children's adaptation to these changes in the educational stages. This article aims to understand the transition process of children from early childhood education to elementary school, listing the differences and recurring changes in each specific phase and the transition from one phase to the other. Supported by sources and studies from: Mello (2022); Pereira (2021) and Mello (2018). In the bibliographic review, aspects surrounding early childhood education itself and its characteristics were addressed. The elementary school stage was also discussed, listing its characteristics. Furthermore, the transition process from one phase to the other was reported, making clear aspects surrounding the child, the education phase and the school institutions involved in teaching and learning, as well as an entity providing aid and support. Therefore, it is essential to consider that the two phases must be linked and it must be understood that even when children enter primary school, they are still children and their specificities need to be understood.

Keywords: Children. Education. Transition.

INTRODUÇÃO

O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental é uma etapa que merece a atenção de toda a comunidade na qual a criança está inserida, essencialmente a escolar no sentido de facilitar a adaptação das crianças a essas mudanças nas etapas educacionais. Toda essa transição acarreta muitas mudanças na vida das crianças, mudanças essas que os deixam suscetíveis a incertezas e inseguranças.

Ainda, no quesito educacional, ocorrem mudanças também nas práticas pedagógicas, as brincadeiras, músicas, e tudo o que envolve atividades lúdicas gradativamente vão sendo substituídas por atividades mais complexas. Na primeira série do ensino fundamental, as crianças enfrentam exposição prolongada aos conteúdos, horários mais rígidos, testes e trabalhos de avaliação e até mudanças de professores e até de escolas.

Para tanto, é importante que os professores criem um ambiente acolhedor onde as crianças possam interagir e aprender. Sobretudo, a ideia é criar uma ponte entre uma etapa e outra sem fazer com que as crianças deixem de lado a

aprendizagem lúdica, pois, apesar de ser uma nova fase educacional, a criança continua em processo de ensino e aprendizagem, independente da metodologia aplicada.

Assim, o presente artigo tem por objetivo compreender a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, buscando por meio de objetivos específicos: Relatar o a Educação Infantil; Descrever o Ensino Fundamental; Discutir a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Esse artigo se justifica na necessidade de entender como as crianças são submetidas a transição escolar de uma etapa considerada infantil para outra menos infantil, uma vez que toda criança está suscetível a transitar por essas fases pois, são impostas a criança pelo próprio desenvolvimento educacional. Por isso, mostra-se de grande relevância compreender os aspectos por trás desse processo, considerando a criança e a sua comunidade psicossocial.

A metodologia escolhida para a construção desse artigo, se caracteriza como bibliográfica, que por meio de pesquisas em artigos, trabalhos acadêmicos, revistas, sites e

principais bases de dados: Scielo, Pepsic e BV Salud.

No que se refere ao referencial teórico e estrutura desse estudo, é abordado os seguintes tópicos: Contextualizando a Educação Infantil; Contextualizando o Ensino Fundamental, que; Diferenças e Transição Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Assim, no primeiro tópico a ideia principal é apresentar os aspectos teóricos e básicos do ensino infantil e suas características. No segundo tópico, a ideia é apresentar o ensino fundamental como outra fase da educação também trazendo seus aspectos teóricos e suas características. Já no último tópico, a principal característica é descrever o processo de transição que a criança perpassa de uma fase para a outra, apresentando as diferenças e características da mesma.

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Como início da educação básica, a educação infantil orienta as crianças para o ensino fundamental. O ensino primário é ministrado em instituições de ensino que prestam cuidados infantis em tempo integral ou parcial a alunos dos 0 aos 5 anos e é

regulamentado e supervisionado por uma autoridade competente acordada e conveniada com o Ministério da Educação- MEC (PEREIRA, 2021).

Originalmente, a educação infantil no Brasil tinha caráter assistencial, tendo como missão cuidar das crianças de famílias pobres e garantir sua saúde, higiene e nutrição, logo, a responsabilidade pela educação cabia à família (PEREIRA, 2021).

(...) os responsáveis entendiam que essa fase era somente para ajudar a olhar as crianças para que não fiquem sozinhas enquanto os responsáveis estavam trabalhando ou estudando, ou até descansar da responsabilidade de cuidar das crianças. Esses espaços eram regidos por instituições religiosas ou filantrópicas (VI FIPED, 2014, apud MELLO, 2022, p 12).

Em 1988, as crianças foram reconhecidas como cidadãos com direitos na Constituição Federal, que foi consolidada em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que em seus artigos assegura a criança e adolescente o direito e acesso a educação. No caso da Educação Infantil, garante às crianças de até 0 a 6 anos o direito de frequentar creches e pré-escolas

(BRASIL, 1990, apud, PEREIRA, 2021).

Dessa forma, nota-se portanto, que a Constituição Federal de 1988 representou muitos avanços no campo da educação, reconhecendo a educação como um direito e dever do Estado, a fim de garantir cuidados e condições sustentáveis no que diz respeito à educação infantil (MELLO, 2022).

Ainda, atendendo às exigências constitucionais, as Diretrizes Educacionais Nacionais e a Lei de Bases (LDB), aprovadas em 1996, reconhecem a educação infantil como parte integrante da educação básica. A finalidade da educação infantil está expressa no artigo 29 da LDB da seguinte forma:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29, apud MELLO, 2022, p 12).

Assim, a educação infantil mostra-se uma etapa primária e de

grande importância no que diz respeito a educação básica nacional, uma vez que sua manutenção e responsabilidade foram confiadas aos governos municipais. Nos tempos antigos, as famílias e o Estado não eram obrigados a oferecer educação pré-escolar e, para as crianças, esta era uma função opcional. (PEREIRA, 2021).

Somente após a adoção de alterações constitucionais em 2009 é que a matrícula obrigatória em instituições de educação infantil para todas as crianças de e 5 anos foi plenamente estabelecida, pois, antes disso, observava nas escolas a inexistência de diretrizes ou currículos para seguir (MELLO, 2022).

A emenda constitucional de 2009 ampliou o direito à educação a nível nacional, desde o ensino básico como o jardim de infância até ao ensino médio, tornou-se um direito dos cidadãos. Portanto, os estados são obrigados a garantir condições de acesso a todos os alunos entre os 4 aos 17 anos de idade.

Sendo assim, a partir de 4 abril de 2013, esse procedimento antes facultativo passou a ser obrigatório, como pode-se verificar de acordo com a da Lei nº 12.796:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...] Art. 4º [...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [...] Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 2013, p. 4, apud PEREIRA, 2021, p 29).

Portanto, os pais passaram a ter a obrigatoriedade de matricular os seus filhos na educação infantil pré-escolar a partir dos quatro anos de idade, e as regras e orientações em vigor para a educação pré-escolar são muito semelhantes às do ensino fundamental (PEREIRA, 2021).

Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender (...). (KRAMER, 2007, p. 20, apud SME, 2020, p 02).

A partir disso, uma criança na educação infantil convive com outras crianças, brinca, participa das atividades, explora, expressa e se conhece enquanto criança. Além de

ser um ambiente que oferece condições delas aprenderem em situações nas quais desempenham um papel ativo (MELLO, 2022).

Na educação infantil, as crianças são expostas a materiais didáticos, às rotinas diárias, ao desenvolvimento de habilidades, e a brincadeira está incluída no processo de leitura e escrita e no desenvolvimento da imaginação infantil (MELLO, 2022).

Desse modo, nesta fase da educação, as crianças são incentivadas a desenvolver as suas capacidades psicossociais, motoras, intelectuais, cognitivas, bem como adquirir competências de alfabetização através de atividades e uma prática pedagógica voltada para o lúdico (PEREIRA, 2021). Pois, as crianças aprendem através da imaginação durante as brincadeiras. Criando e recriando os momentos bons ou ruins que viveram com a sua família. A dramatização está no imaginário das crianças pequenas, onde aprendem novos jogos e novas regras na interação com outras crianças, seguindo as instruções do professor (KISHIMOTO, 2010, apud MELLO, 2022).

Além do mais, ao trabalhar com a educação infantil, os professores da

primeira infância também precisam estar atentos às habilidades de leitura e escrita das crianças, que constituem o início da educação básica. Isso deve acontecer de forma natural e gradual, proporcionando estímulos agradáveis que levem as crianças a aprenderem mais (PEREIRA, 2021).

Diante desse contexto, por meio do brincar e da diversão, a educação infantil cumpre efetivamente sua missão ao apresentar materiais didáticos variados, leitura de contos de fadas e outros gêneros textuais, além de jogos e atividades que estimulam a curiosidade (PEREIRA, 2021).

Com isso, ressalta-se a relevância da educação infantil para as crianças enquanto alunos do ensino pré-escolar, visto que o ensino infantil, baseado na educação e no cuidado das crianças, contribui para a formação de cidadãos críticos e capazes de responder aos problemas do mundo que os rodeia e do seu meio, sobretudo à respeitar e a lidar com os problemas da vida fora da escola (PEREIRA, 2021).

CONTEXTUALIZANDO O ENSINO FUNDAMENTAL

Historicamente, as disposições legais acerca das organizações do ensino no Brasil, são relativamente

novas. A priori, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024, estabelecia diretrizes para o ensino fundamental da época, e permitia ampliar o número de turmas para no mínimo quatro e no máximo seis séries. Essa estrutura de ensino mais tarde foi chamada de Ensino Fundamental, no qual, tem-se nos dias atuais. (BRASIL, 1961, apud MEDEIROS; LIRA, 2016).

O ensino fundamental foi assim denominado pela lei nº 9.39 /96, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual em conjunto com a educação pré-escolar e secundária (ensino médio) passou a fazer parte da educação básica. (ROCHA, 2013).

A educação básica busca uma educação igualitária, apesar das alterações trazidas pela Lei nº 11.274\06, na qual, necessitou por meio de normas oferecer apoio e orientação a pais, professores e alunos, a partir dos anos 6 que ingressam no ensino fundamental e permanecerá nele do 1º ao 9º ano (PEREIRA, 2021), cujo objetivo principal, é desenvolver nas crianças pensamento e raciocínio lógico através de atividades expressivas, e, uma melhor integração no ambiente físico e

social (BRASIL, 1961, apud MEDEIROS; LIRA, 2016).

Antes de 2009, essa era a única etapa do ensino nacional considerada obrigatória, exigência que foi modificada pela emenda constitucional nº. 59/2009, que ampliou a obrigação de para 17 anos (MEDEIROS; LIRA, 2016).

Os primeiros três anos do ensino primário são considerados um bloco ininterrupto ou ciclo contínuo. Assim, é garantido à criança a capacidade de ler e escrever, o desenvolvimento de diferentes formas de expressão e a continuidade da aprendizagem, levando em consideração o processo de alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental, sendo assim, a criança tem três anos para adquirir esses conhecimentos. Para isso, deve-se valorizar todo o conhecimento adquirido na fase da educação infantil e recuperar seu caráter lúdico. (Fernandes, 2015, apud MELLO, 2022).

Em 2006, a duração do ensino fundamental aumentou de oito para nove anos. A Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB 9.395/96) veio alterando os artigos 29, 30, 32 e 87 pela Lei Ordinária 11.27 /2006, estipulando o período do ensino

fundamental com prazos de implementação definidos na forma da lei, estendendo-a para 9 anos (BARUCHO, 2018).

Dessa forma, tem-se uma educação básica que constitui um ensino fundamental periódico de 9 anos, devendo assim, a criança ser matriculada aos 6 anos pelos pais ou responsáveis. Sendo assim, a duração do ensino primário de nove anos é um fator que promove o progresso dos alunos, permite a qualificação dos professores e dos processos de ensino-aprendizagem (leitura e escrita) e prolonga a permanência das crianças na escola. (PEREIRA, 2021).

A partir disso então, segundo Barucho (2018) o ensino fundamental passou a ter a seguinte configuração:

- Primeiros Anos – Abrange o 1º ao 5º ano, com as crianças entrando no 1º ano aos 6 anos de idade.
- Últimos anos – Abrange o 6º ao 9º ano, com os adolescentes saindo aos 17 anos de idade.

Ainda, cabe ressaltar que os sistemas educativos têm autonomia para dividir o ensino primário em vários ciclos, desde que respeitem uma carga horária mínima de 800

horas anuais durante pelo menos 200 dias letivos válidos (BARUCHO, 2018).

As unidades curriculares brasileiras do Ensino fundamental possuem uma base nacional comum e deve ser complementadas por cada sistema de ensino de acordo com características regionais e sociais, desde que siga algumas diretrizes, sendo:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (ART. 27º, LDB 9394/96, apud BARUCHO, 2018, p 0).

Diferentemente dos anos iniciais da educação infantil, no ensino fundamental, as crianças se interessam por diversas atividades, portanto, quanto mais os professores planejarem e desenvolverem suas aulas, mais fácil será criar uma aprendizagem significativa para os alunos (PEREIRA, 2021).

Nesse sentido, as práticas educativas dos alunos de ensino fundamental, principalmente nos

primeiros anos dessa fase, devem ser interdisciplinares, abrangendo conteúdos programáticos específicos para cada idade e aperfeiçoando estratégias que motivem os alunos a participar das aulas (PEREIRA, 2021).

Nesse quesito, evidencia-se o trabalho dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que eles não são apenas professores; eles são responsáveis por transmitir conhecimentos estruturados aos alunos para que eles possam conectá-los às suas vidas (PEREIRA, 2021).

Pra tanto, é relevante durante todo esse processo educacional desenvolver atividades que estimulem o raciocínio, pensamento lógico, material, crítico, a sociabilidade e pesquisas que explorem a construção do conhecimento, pois, através disso, os alunos buscam criar conhecimento e informação ao invés de se apropriar do que já existe (SANTOS, 2006, apud, PEREIRA, 2021).

Santos (2006, apud Pereira, 2021), também enfatiza que os alunos precisam entender que do 1º ao 5º ano ainda são imaturos física e psicologicamente, já que dependem majoritariamente dos pais para orientá-los para se desenvolverem. Apesar de ser criança significa que ele

tem que assumir agora responsabilidades que não tinha quando estava na educação infantil.

O ensino fundamental apesar de ser uma continuação da educação infantil, as atividades são mais intensivas, a grade curricular é mais extensa e na Educação Infantil as demandas devem considerar a faixa etária das crianças (PEREIRA, 2021).

De acordo com as diretrizes da BNCC, as escolas devem adotar estratégias para acolher as crianças que ingressam no ensino fundamental, aceitando e adaptando-se à realidade infantil. Mesmo que ocorra uma transição dentro de uma escola, os cumprimentos são essenciais para que se sintam bem-vindos nesta nova etapa. As adaptações baseadas nos conhecimentos adquiridos na educação infantil, onde as brincadeiras e o entretenimento estão presentes no cotidiano escolar, são fundamentais (MELLO, 2022).

No Ensino Fundamental, à medida que novas regras são introduzidas, estas podem entrar em conflito com as motivações e necessidades das crianças. Isso pode causar dificuldades na obtenção de novos conteúdos. Além do mais, o ensino que antes era baseado em atividade lúdica passa a ser ministrado

como atividades com maior cobrança pois são mais fundamentadas e elaboradas (MELLO, 2022).

DIFERENÇAS E TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A transição da educação infantil para o ensino fundamental é uma etapa importante na vida de uma criança por inúmeros motivos: ela conhece novos colegas, tem novas experiências e começa a mergulhar na cultura escolar. Por ser uma etapa diferente da educação infantil, os pais passam por profundas sensações de insegurança e incertezas, pois, em maior parte dos casos, desconhecem o sentido do Ensino Fundamental (MANTOVANI, 2020).

Por transição entende-se como uma mudança, seja ela de mudança de papel, ambiente ou função, na qual ocorre por toda a vida de um indivíduo. Todo e qualquer tipo de transição está relacionada com perdas, desafios ou na melhor das hipóteses, ganhos. Todavia, alguns processos de transição merecem maior atenção quando comparado a outros, principalmente se tratando de crianças que está transacionando da educação infantil e está ingressando na escola

de ensino fundamental (MELLO, 2022).

A transição de um estágio de desenvolvimento de uma criança para outros níveis mais evoluídos envolvem conflitos e intensas crises, que aparecem na intersecção de duas épocas, marcando o fim de uma etapa anterior de desenvolvimento e o início de outra (FACCI, 2004, p 73, apud MELLO, 2022).

Assim como já mencionado, o ensino básico infantil é permeado de práticas lúdicas, artísticas e divertidas, e a criança ao transitar para o Ensino Fundamental não fica afastado dessas práticas pedagógicas, pois, o brincar na infância mostra-se importante em toda a fase de desenvolvimento das crianças. Contudo, nesse período novo de educação, dá-se espaço a um ensino e atividade mais formal (MANTOVANI, 2020).

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de

acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BNCC, 2017 p. 53, apud, MELLO, 2022, p 15).

Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é necessário equilibrar a mudança introduzida com a continuidade da aprendizagem e o apoio emocional para que a nova etapa seja construída em torno das capacidades e limitações de cada aluno, para que assim, possa evitar uma fragmentação e interrupção de um trabalho pedagógico e de uma aprendizagem saudável (MELLO, 2022).

A priori, é importante ressaltar que essa transição envolve muitas mudanças na vida das crianças, pois as alterações na vida escolar podem gerar incertezas e ainda grandes conflitos internos, ademais, merece extrema atenção por parte dos integrantes da equipe escolar, a fim de que as crianças consigam adquirir boa adaptação a essas constantes mudanças e possam passar por esse processo sem prejuízos sociais e escolares. (LIMA et. al., 2022).

Logo, para garantir que o processo de ensino e aprendizagem na transição da educação infantil para o ensino fundamental ocorra bem, assim que chegarem a sala de aula do ensino fundamental, os professores e educadores devem informar os alunos sobre as mudanças que ocorrerão nesse período de forma saudável, sem lhes causarem pânico (LIMA et. al., 2022).

Portanto, é preciso estar atento às mudanças que precisam ser feitas no ensino fundamental em termos de estrutura física, currículo, ensino e tudo o que envolvem os aspectos pedagógicos, pois, apesar de ser um período de grandes conflitos e dúvidas à criança, a educação da criança deve ser contínua e integrada.

Porém, em vista disso, é preciso que os atores pedagógicos reconheçam os conhecimentos adquiridos no ensino infantil para trabalhar a ampliação e sistematização desses conhecimentos (LIMA et. al., 2022).

Quanto mais vivências, mais oportunidades as crianças terão de refletir, de levantar hipóteses, perceber possibilidades, organizar suas explicações sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre os outros e sobre o conhecimento (SME, 2020, p 04).

Contudo, o principal desafio desse processo, não é apenas pensar nas crianças que ingressam no ensino fundamental, mas também considerar todos os conceitos envolvidos nesse processo educativo (SME, 2020)

Portanto, essa transição deve ser uma oportunidade para refletir e implementar práticas educativas que levem em conta o conhecimento da criança, os aspectos biopsicossociais e culturais, e considerem a criança como um todo como objeto de aprendizagem, garantindo assim o acesso ao conhecimento (SME, 2020)

A ideia da criança ter ingressado em uma fase de ensino mais desafiadora, não abandona o fato dela continuar sendo criança, é necessário que o papel da criança como um ser social ainda em desenvolvimento esteja bem definido e compreendido (SME, 2020).

E, para que as crianças possam enfrentar com sucesso os desafios da transição educacional, é essencial que haja um equilíbrio entre as atuais mudanças, a aprendizagem contínua e apoio emocional, para que cada nova fase se baseie no que as crianças compreendem e são capazes para realizar (SME, 2020).

Por isso, a responsabilidade de cuidar das crianças desde a pré-escola até à escola de ensino fundamental é inteiramente dos professores e da instituição. Sendo assim, ao considerar o processo de transição é importante que os professores sejam sensíveis às dificuldades, preocupações e inquietações especialmente das crianças, oferecendo-lhes apoio, suporte e acolhimento (SME, 2020).

Algumas crianças adaptam-se rapidamente, mas outras resistem à mudança, e sendo a insegurança parte integrante do processo, este sentimento deve ser tido em conta, uma vez que as relações emocionais são fundamentais para o desenvolvimento da confiança e das relações com os outros (SME, 2020).

Penin (2013) cita que a escola bem como os professores devem mediar essas situações, pois, além de desenvolver seu trabalho metodológico e escolar, eles acabam por sua vez se inteirando das questões gerais pessoais em torno da vida da criança.

Nesse contexto, a ideia principal é que a escola seja uma ponte e interligue fazendo a mediação entre uma etapa e outra, na qual, irá garantir a continuidade do aprendizado e

levará em consideração a individualidade de cada criança nas duas etapas (SME, 2020).

A Secretaria de Educação de Lucas do Rio Verde (2020, p 01) relata algumas estratégias que os profissionais podem adotar no que concerne o processo de transição e a mudança de uma realidade para outra:

Observar os espaços e considerar eles um dos quesitos importante para a aceitação de mudança também faz parte do processo de transição. Como deixar de lado as carteiras enfileiradas e manter a disposição e/ou organização do espaço mais próximo do que encontravam na pré-escola, mesinhas com cadeiras, espaço para fazer uma roda e prateleiras com brinquedos ao alcance das crianças são boas formas de favorecer a continuidade entre as etapas.

Do mesmo modo, no que envolve os quesitos ambientais, espaciais e emocionais, haverá melhor aceitação e interação entre as crianças ao considerar a brincadeira como método para aprender, assim como é feito na educação infantil, visto que os jogos contribuem claramente para este processo. A criança ao transitar de uma fase para a outra não irá se ausentar das práticas lúdicas (SME, 2020).

Ao retratar uma criança em fase de transição para o Ensino Fundamental, deve-se contudo considerar a criança fora da escola, em seu ambiente familiar, pois, as crianças estão envolvidas com a sua comunidade de origem antes de iniciarem a escola, haja vista que essa, é a primeira manifestação de interação que uma criança tem, por esse motivo, quando as crianças chegam à escola, é comum eles depositarem grande confiança na instituição e nos professores, principalmente no que tange a delimitação de regras comportamentais e valores éticos e morais (PEREIRA, 2021).

Todavia, alguns pais esquecem que o objetivo do ambiente escolar é proporcionar um ensino instrucional, a educação, e os conceitos teóricos éticos e morais, a arte de educar em um todo, é um quesito esperado de uma disciplina feita em casa (PEREIRA, 2021).

Assim como expõe o autor supracitado, isso acaba comprometendo a atuação da escola e dos professores no ensinar, pois “há uma dedicação excessiva em ensinar, na escola, o que se deve aprender em casa, com os pais” (PEREIRA, 2021, p 36).

Com isso, é notável que durante a educação infantil, não há tanta preocupação por parte dos pais em relação aos aspectos relacionados à aprendizagem das crianças. Já nos primeiros anos do ensino fundamental essa preocupação antes falha passa a assumir forma, pois, os pais notar determinados processo como a alfabetização (PEREIRA, 2021).

Nesses casos, os olhos e toda a atenção dos pais se voltam para analisar o professor e seu trabalho, seja ela de forma positiva ou negativa, no qual tende a manifestar de acordo com o sucesso ou insucesso escolar de seu filho (PEREIRA, 2021).

(...) os que têm seus filhos com sucesso escolar atribuem-no às próprias crianças, vendo os filhos/discipulos com bons olhos, pois não veem motivo para os criticarem. Já os pais que têm seus filhos sofrendo com o insucesso escolar veem os professores com indiferença e remetem a eles a culpa do não desempenho na idade correspondente à série, o que muitos teóricos problematizam como fracasso escolar (PEREIRA, 2021, p 36).

É possível constatar que os pais estão de alguma forma envolvidos na vida escolar dos seus filhos até à pré-escola. Eventos como festas e reuniões dão aos pais motivos para

frequentar a escola. Porém, no Ensino Fundamental a participação já não é a mesma de antes, ela, por sua vez é minimizada por obrigações que anteriormente não eram consideradas uma barreira, ainda partilham também a ideia de que não necessitam mais frequentarem a escola pois, os filhos já têm um certo grau de autonomia (PEREIRA, 2021).

Portanto, as aulas, assim como as escolas são heterogêneas e cada aluno tem sua história de vida, hábitos, problemas e dificuldades impedindo que os professores dêem atenção individual a cada aluno. Em alguns casos, as famílias são convidadas a participar da vida escolar de seus filhos, mas permanecem afastadas e ausentes, o que prejudica o desenvolvimento da criança, principalmente no primeiro ano do ensino fundamental (PEREIRA, 2021).

Sendo assim, a falta de disciplina, a ansiedade, o medo e as dificuldades que as crianças encontram durante a transição da pré-escola para as primeiras séries do fundamental podem estar relacionadas tanto a fatores externos à escola, como a fatores internos às práticas e percepções educacionais (PEREIRA, 2021).

Para tanto, como tentativa para explicar esse fenômeno, ocasionalmente os profissionais da educação infantil podem não estar preparando as crianças para esta transição, que consiste num continuum acadêmico mais amplo com competências mais desenvolvidas. Por isso, os professores precisam avançar em sua formação para que possam oferecer melhor assistência e assim, ajudar a desenvolver subsídios para resolver estas questões (PEREIRA, 2021).

Dessa maneira, principalmente nesse período de transição da educação infantil para o ensino fundamental evidencia-se também que, sejam os filhos independentes ou não, as famílias devem estar próximas da escola, presentes e disponíveis para ajudar, assim como a escola deve ser um espaço aberto para os pais onde se sintam seguros para se expressarem quanto a educação formal dos filhos (PEREIRA, 2021).

Assim, a criança necessita da família para se integrar ao mundo escolar e social, pois se configura como a base em que os sentimentos, as histórias, a cultura, os hábitos, valores e outros conhecimentos vão se formar, para que ela tenha condições de compartilhar com outros grupos de forma harmoniosa, ou não. Cada indivíduo

carrega consigo o que é peculiar à sua família, que é diferente das outras e certamente essas características diferentes podem causar divergências (PEREIRA, 2021, p 40).

Também, não só a família mostra-se relevante nesse processo, é imprescindível que o professor infantil enquanto figura pedagógica saiba trabalhar as diferenças culturais, familiares e educacionais, a fim de aproximar as crianças no que concerne a socialização e aceitação de tais divergências (PEREIRA, 2021).

As escolas devem estar abertas a mudanças e novas estratégias para que em conjunto possam trabalhar para alcançar a adaptação, o desenvolvimento e a educação ideais para as crianças, desse modo, as famílias se sentem acolhidas e apoiadas pelos professores e também pela equipe gestora (SME, 2020).

Dessa forma, as organizações escolares devem concentrar-se nas crianças e na aprendizagem, assim como em todas as partes envolvidas, unindo esforços e comprometimento objetivando garantir o acesso, a retenção e o sucesso da transição e da aprendizagem (SME, 2020).

Na transição da criança para o ensino fundamental escolar além de

elencar os conteúdos, carga horária e o projeto pedagógico curricular também é de grande valia para a criança rodeada por esse processo seguir algumas rotinas tidas na educação infantil, como as brincadeiras, jogos, rodas de conversa, contação de histórias, hora da leitura, música. Com isso, a criança conseguirá passar por uma transição mais adaptativa e saudável, pois, não haverá nenhuma ruptura intensa nas práticas pedagógicas já conhecidas (PEREIRA, 2021).

Pelo ensino fundamental se tratar de uma fase menos infantilizada e com maiores cobranças, simples ações poderão ser extremamente significativas tanto para a criança quanto para os atores pedagógicos, ações essas que com o tempo desenvolverão maior autonomia e segurança nas crianças (PEREIRA, 2021).

Por essa razão, os alunos que estão se desenvolvendo, devem estar confiantes e capazes de tomar decisões necessárias ao seu crescimento como pessoas/cidadãos. Por outro lado, os professores devem ter confiança nas suas técnicas, métodos e aplicações para desenvolverem o seu trabalho de

forma consistente e eficaz (PEREIRA, 2021).

À medida que as crianças passam do jardim de infância para a primeira série do ensino fundamental, elas ficam interessadas em deixar um contexto e começar outro, mas, na verdade, é uma continuação da aprendizagem, um passo adicional à educação básica (MARTINATI, 2012)

Essa visão distorcida das crianças é muitas vezes criada pelas famílias, inculcando a ideia de que elas se tornarão alfabetizadas e aprenderão mais. Também pode ser causada pela escola, com os professores apresentando o primeiro ano como uma série de demandas que geram emoções como medo, rejeição, ansiedade e até pânico (MARTINATI, 2012).

De acordo com Cardoso (2018), essas ideias são sustentadas pelo fato do ensino fundamental ser uma fase que por si só carregar a prática da alfabetização e letramento, por isso os pais acreditam ser essa a fase de maior importância e se demonstram ansiosos para as crianças iniciarem esse processo, e conseqüentemente projetam nelas o mesmo sentimento.

Contudo, a alfabetização inicia antes mesmo do ensino fundamental. Na própria educação infantil, a medida

que a criança começa a ter contato com o ambiente escolar, ela está sendo alfabetizada mesmo que de maneira informal. O ingresso na escola a faz desenvolver-se em diversos quesitos, essencialmente na alfabetização que acompanhará ela até a leitura fluente, bem como o letramento também a acompanha por todas as fases pois, para compreender o que está sendo trabalhado em sala, a criança necessita atribuir significados ao que lê e escreve. (SOARES, 2003, apud, PEREIRA, 2021)

Aprender, para a vida das crianças, significa compreensão e entendimento. (FERREIRO, 2011, apud, PEREIRA, 2021). Quando as escolas vão ensinar de forma tradicional, através de aulas mecânicas, atividades em papel ou quadro negro, o aprendizado torna-se mais difícil porque obriga os alunos (crianças) a abstraírem, e isso para crianças de 5 e 6 anos é complexo porque as crianças ainda não compreendem conteúdos abstratos e ainda precisam de recursos concretos e tangíveis que possam ver, sentir e tocar (PEREIRA, 2021).

Posto isso, muita sensibilidade e aceitação são essenciais no processo de transição, haja vista que a

educação infantil não prepara as crianças para o ensino fundamental por ser um processo que não possui muitas cobranças e responsabilidades com a aprendizagem intensificada (SEEDF, 2018, apud MELLO, 2022).

Todavia, as duas fases devem estar ligadas e deve-se compreender que mesmo quando as crianças ingressam na escola primária, ainda são crianças e suas especificidades precisam ser compreendidas (MELLO, 2022).

Dessa forma, entende-se que a transição da educação infantil para o ensino fundamental deve ser realizada de forma que leve em consideração as necessidades da criança e os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento (SME, 2020).

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (BNCC, p.53, apud, SME, 2020, p 03).

As mudanças associadas a esta transição impactam, portanto, também

as práticas educativas, com o objetivo de integrar o brincar, o cuidado, a educação e a interação aspectos prazerosos, considerando assim, esses conceitos como parte da educação infantil (SME, 2020).

Portanto, as escolas devem ser vistas como espaços de socialização de conhecimentos, cuja função é realizar tarefas alinhadas com um conjunto de objetivos educativos para garantir a aquisição de conhecimentos (VYGOTSKY, 2007, apud SME, 2020).

A diferença nesse processo de transição está no ponto de vista do professor, que ao organizar as atividades educativas é necessário levar em consideração aspectos que garantam a especificidade de cada nível de aprendizagem (SME, 2020).

Desse ponto de vista, é necessário interligar conceitos de uma etapa a outra, permitindo harmonia e continuidade na prática educativa, levando em consideração todas as etapas da vida escolar da criança, e considerando o ensino e a aprendizagem como um todo, parte integrante, tendo em conta todas as complexidades básicas das idades, níveis de desenvolvimento e famílias envolvidas (SME, 2020).

Nesse sentido, ao planejar tempo, espaço, materiais, e ao propor

experiências, o professor precisa lidar ainda com o comportamento da criança e o rompimento com formas anteriores de atividade, que não são impostos pelos adultos, mas são dados pela própria criança, e por isso, devem ser considerados como processos. Que, por sua vez, o próprio significado da palavra “processo” sugere que eles não ocorrem da noite para o dia, mas são o produto de um acúmulo de experiências que ocorrem ao longo do tempo (MELLO, 2018).

Portanto, a transição da pré-escola para o ensino primário não significa que a criança deixe de brincar, nem que fique dividida física e mentalmente após o ingresso no ensino primário. Pelo contrário, ela ainda é uma criança e precisa ser compreendida em sua totalidade e ter a oportunidade de ampliar seus conhecimentos culturais sem abrir mão da infância.

Assim, em vez de transformar as crianças em rótulos de precoces alunos, pode-se criar processos de aprendizagem significativos e socialmente relevantes na educação pré-escolar e primária, a fim de nutrir e educar crianças que pensam e se comportam de formas cada vez mais curiosas e autônomas, onde,

futuramente ela seja independente no mundo (MELLO, 2018).

Para esse processo ocorrer da melhor forma possível, e sem trazer tantos prejuízos para a criança, a escola pode adotar estratégias para minimizar essa fase. Uma forma de iniciar essa articulação é a escola ter a iniciativa de introduzir nas escolas de ensino infantil uma apresentação sobre o próximo passo: o ensino fundamental (MELLO, 2018).

Podem ser organizadas visitas regulares às aulas para a realização de atividades planejadas em conjunto pelos professores do jardim de infância e do ensino básico, durante as quais as crianças de ambas as turmas podem conhecer-se, assim como as crianças matriculadas na educação infantil possam conhecer as salas de aula e os processos do ensino fundamental, bem como entrar em contato com novos professores, que poderão já acolhe-las (MELLO, 2018).

Independente se essa iniciativa parta da escola ou de algum professor individualmente, essa interação, que exige conhecimento e escuta, produz resultados e acaba instruindo a aprendizagem que conecta o pensamento das crianças com os professores. Por esse motivo é fundamental acolher crianças desde a

primeira infância que ingressam muito mais cedo no ensino fundamental (MELLO, 2018).

Além disso, também possibilita uma organização de espaços e materiais que foca de forma mais consciente e clara as necessidades e o enriquecimento das crianças, bem como melhor gestão de tempo para cada criança em sua especificidade (MELLO, 2018).

Também, envolvem as crianças tanto na primeira infância como no ensino primário e, nesse sentido, prevê a disponibilização e organização de experiências que estimulem a atenção e o interesse das crianças (MELLO, 2018).

Cabe ainda ressaltar que à medida que as crianças crescem, elas precisarão de espaço para se desenvolverem e de estabelecer relações mais autônomas e de mais exposição à cultura (MELLO, 2018).

Ao relacionar a transição da educação infantil para o ensino fundamental, essa é uma fase de nova cultura escolar, com isso, os professores apresentam o mundo e acompanham as crianças em suas atividades, oferecendo assistência e incentivando-as a experimentar, buscar explicações para os fatos, investigar, planejar, resolver

problemas, enfim, treinar a mente conforme a necessidade.

Em outras palavras, o protagonismo do professor e da professora não se impõe ao protagonismo das crianças; ao contrário, o protagonismo dos adultos promove o protagonismo das crianças, considerando que o processo de ensinar e aprender acontece por meio de relações de comunicação, de ações em comum entre as próprias crianças e, também, entre crianças e adultos (MELLO, 2018, p 66).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realização do projeto de pesquisa foi a Bibliográfica, na qual está refere-se a:

Segundo Gil (2002, p. 61) o método bibliográfico consiste em:

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

Com isso foi utilizado livros, revistas, artigos, monografias e dissertações para a elaboração do corpo teórico do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível notar que quando uma criança é inserida em uma escola de Ensino Fundamental, não deve extinguir as experiências da educação infantil. Essas duas etapas da educação básica se dividem historicamente entre o ensino infantil e o ensino fundamental.

Ao contrário do que maior parte das pessoas acreditam, no primeiro ano do ensino fundamental, o aprendizado deve continuar de forma lúdica, e, com o tempo, novas formas de conhecimento emergem, pois, a criança não deixa de ser criança por estar em uma fase de desenvolvimento físico, afetivo e educacional mais bem desenvolvida.

Por isso, é de extrema importância o lúdico ser preservado, enfatizado e vivenciado no dia a dia das práticas pedagógicas das crianças de ensino fundamental, pois, quando o que eles conhecem é preservado, a mudança não é tão assustadora.

Assim como foi exposto, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se apresenta como um momento de tensão para as crianças, pois elas serão inseridas em um novo ambiente e nele terão atividades mais complexas e melhor elaboradas. Comumente sentem medo, ansiedade, angústia e insegurança por não saberem o que vem pela frente.

Dessa forma, por meio desse artigo, foi possível compreender como muda a rotina e quais responsabilidades as crianças adquirem no decorrer do ensino, do aprendizado, analisando também como os professores podem promover a adaptação e acolhimento desses alunos.

Portanto, as instituições escolares devem concentrar-se nas crianças e na aprendizagem, e todos os participantes devem estar empenhados em garantir a matrícula, a retenção e o sucesso da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Renata Santana de Miranda. O processo de transição educação infantil/ensino fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21617>. Acesso em: 08 out 23.
- BARUCHO, Airton. Ensino fundamental no Brasil: Definição e diretrizes.. [S. l.], 2 jul. 2018. Gestão Educacional - Ensino fundamental no Brasil: Definição e diretrizes. Disponível em: <https://deltasge.com.br/site/ensino-fundamental-no-brasil-definicao/>. Acesso em: 3 out. 2023.
- EDUCON, COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 1., 2020, São Cristóvão/S. TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL; [...]. São Mateus - ES: Grupo de Pesquisa CNPq/UFS Educação e Contemporaneidade (EDUCON), 2020. 1-16 p. v. 14. Tema: Eixo I, Educação e Políticas Públicas. Leis da Educação. DOI 1982-3657. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13788>. Acesso em: 2 out. 2023.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza; BIASOLI, Karina Alves. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. Rev. Diálogo Educ., Curitiba , v. 20, n. 66, p. 1230-1254, jul. 2020 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000301230&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 out. 2023. Epub 01-Out-2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.066.ds13>.
- LIMA, Rayana Michelle Sousa et al.. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma abordagem sobre o papel do educador neste processo. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88393>>. Acesso em: 11/10/2023 19:17
- MANTOVANI, DENNIS. Saiba tudo sobre a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental!. [S. l.]: UNDB - Dom Bosco, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.undb.edu.br/blogdbosco/saiba-tudo-sobre-a-transicao-da-educacao-infantil-ao-ensino-fundamental>. Acesso em: 8 out. 2023.
- MARTINATI, Adriana Zampieri. Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2012. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas: Pontifícia, 2012. Disponível em: <https://tede.bibliotecadigital.puccampin>

as.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/706/1/Adriana%20Zampieri%20Martinati.pdf. Acesso em: 08 out 23.

MEDEIROS, Michele Hirsch de; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. O Ensino Fundamental no Brasil: breves reflexões sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implicações práticas para o ensino de 9 anos. Atos de Pesquisa em Educação, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 159-178, maio 2016. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atopedpesquisa/article/view/4607>>. Acesso em: 11 out. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p159-178>.

MELLO, Bianca Atanes da Silva de. A CRIANÇA E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I. Orientador: Andréia Mello Lacé. 2022. 19 p. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2022. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/31301/1/2022_BiancaAtanesDaSilvaDeMello_tcc.pdf. Acesso em: 4 out. 2023.

MELLO, Suely Amaral. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA TEORIA PARA ORIENTAR O PENSAR E O AGIR DOCENTES. Educação em Análise, São Mateus - ES, ano 2018, v. 3, n. 2, 7 dez. 2018. Dossiê, p. 47-71. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p47. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/issue/view/1539>. Acesso em: 4 out. 2023.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Processo de construção do conhecimento do

professor sobre o Ensino: algumas mediações. Livre Docência, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. PEREIRA, Valdete Leonídio. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PRÁTICA DOCENTE. Orientador: Prof.^a Dr.^a Marcia Moreira de Araujo. 2021. 170 p. Dissertação (Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1200>. Acesso em: 4 out. 2023.

ROCHA, Idnelma Lima da. O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA. IBERO AMERICANO IV, Alagoas -AL, p. 1-15, 16 dez. 2013. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/IdnelmaLimadaRocha_GT1_integral.pdf. Acesso em: 3 out. 2023.

SME, Secretaria De Educação. **TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**. Prefeitura Municipal De Lucas Do Rio Verde-Mt Secretaria De Educação-Sme Instituto De Formação E Orientação Profissional (IFOP), LUCAS DO RIO VERDE-MT, 23 nov. 2020. PROGRAMAS E PROJETOS, p. 1-13. Disponível em: https://www.lucasdoriorverde.mt.gov.br/arquivos/userfiles/educacao/PROGRAMAS_E_PROJETOS/PROJETO_TRANSICAO_ENTRE_ED_INFANTIL_E_EN_FUNDAMENTAL.pdf. Acesso em: 6 out. 2023.

GRAFISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GRAPHISM IN CHILDHOOD EDUCATION

Helienai Bueno de Souza; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima;
Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

RESUMO: O grafismo infantil é um tipo de linguagem que a criança utiliza para se comunicar e se expressar. Através dos rabiscos, das linhas, desenhos e tracejados, ela externaliza sua imaginação, seus pensamentos, desejos, angústias e sentimentos. Esse, é um comportamento natural das crianças, desde quando elas nascem, elas são capazes de fazê-los. O presente trabalho tem como objetivo principal compreender o emaranhado de significados por trás de um grafismo infantil na educação. Esse artigo tem como base principal de pesquisa a revisão bibliográfica, com a finalidade de aprofundar o conhecimento acerca do tema, foram utilizados autores como: Luquet (1969), Lowenfeld (1976), Leão, Paloma (2022); Teixeira (2007); Alves (2014). Na revisão bibliográfica foram abordados teorias e conceitos e sobre todo o processo de desenvolvimento do grafismo infantil, assim como as fases, o trabalho da equipe educacional, incluindo os pedagogos e professores, que são os profissionais que lidam diariamente com essa criança no ambiente escolar, onde, muitas vezes são esses profissionais que conseguem identificar possíveis situações que a criança está sendo submetida, envolvendo o seu contexto social, família e suas relações. Pelo fato da criança ser um indivíduo em construção, o seu grafismo carrega aspectos conscientes e inconscientes, por isso, a interpretação do grafismo infantil, por parte da equipe não será feita de maneira isolada, é preciso levar em consideração toda a integridade da criança.

Palavras-chave: Grafismo. Crianças. Educação. Comunicação.

ABSTRACT: Children's graphics is a type of language that children use to communicate and express themselves. Through scribbles, lines, drawings and dashes, they externalizes their imagination, their thoughts, desires, anxieties and feelings. This is a natural behavior of children, since when they are born, they are able to do it. The main objective of this work is to understand the tangle of meanings behind a children's graphics in education. This article has as it's main research base the bibliographic review, with the purpose of deepening the knowledge on the subject, with authors such as: Luquet (1969), Lowenfeld (1976), Leão, Paloma (2022); Teixeira (2007); Alves (2014). In the bibliographic review, theories and concepts were addressed and about the entire process of development of children's graphics, as well as the phases, the work of the educational team, including pedagogues and teachers, who are the professionals who deal daily with this child in the school environment, where, many times, these professionals are able to identify possible situations that the child is being submitted, involving their social context, family and their relationships. Because the child is an individual under construction, its graphics carry conscious and unconscious aspects, so the interpretation of children's graphics by the team will not be done in isolation, it is necessary to take into account the entire integrity of the child.

Keywords: Graphics. Children. Education. Communication.

INTRODUÇÃO

O grafismo infantil é um tipo de linguagem que a criança utiliza para se comunicar e se expressar. Essa é a primeira forma de escrita representada pela criança antes mesmo dela ser alfabetizada, pois, é através dos rabiscos, das linhas, desenhos e tracejados que ela externaliza sua imaginação, seus pensamentos, desejos, angústias, sentimentos e situações vivenciadas por ela mesma.

Os primeiros registros gráficos de uma criança são extremamente importantes para a sua vida, principalmente no que se a refere a educação infantil. É através dos rabiscos, que para muitos são incompreendidos que, futuramente será a sua principal forma de linguagem.

A equipe educacional, tem um papel imprescindível nesse processo. Eles desempenham um papel fundamental, uma vez que servem como rede de apoio para essa criança que expõe seu mundo intrapessoal nas representações gráficas. Por meio de uma análise cuidadosa os profissionais de educação e toda a equipe que compõe a o sistema educacional, é capaz de identificar possíveis sinais de sofrimento emocional e de uma diversidade de

situações que a criança está sendo exposta.

Com isso, esse artigo busca compreender como o grafismo é visto na educação infantil. Com objetivos específicos a serem alcançados, busca-se: Definir o desenvolvimento do grafismo infantil; Identificar os tipos de grafismo infantil; Compreender a forma de interpretação do grafismo por parte da equipe educacional.

Nesse contexto, esta pesquisa foi realizada tendo como base a pesquisa bibliográfica, onde buscou-se através de livros, revistas, jornais e artigos científicos explicar o desenvolvimento e interpretação do grafismo no processo de educação infantil.

Dessa forma, a estrutura desse trabalho busca apresentar de acordo com a fundamentação teórica os seguintes assuntos: O Grafismo Infantil: Conceito; O Grafismo e as suas fases de desenvolvimento; Os tipos de grafismo infantil De acordo com a ótica de Luquet e Lowenfeld, separando-as em: Na ótica de Luquet e Na ótica de Lowenfeld; O papel dos educadores no processo de desenvolvimento do grafismo infantil; Análise do grafismo infantil pelo professor e equipe.

O GRAFISMO INFANTIL: CONCEITO

Ao longo dos anos, desde a antiguidade, rabiscar, desenhar e escrever são algumas formas desenvolvidas pelo ser humano para se expressar, manifestar e comunicar, seja ela de forma objetiva ou subjetiva (PILLOTTO; SILVA; MOGNOL, 2007). O grafismo, em suas diferentes formas, no decorrer dos anos ganhou um importante destaque, alcançando não apenas o setor artístico, mas também na área comercial, industrial e educacional (LEÃO, PALOMA, 2022). Visto que, deixar uma mensagem é essencial para a comunicação social, uma vez que todos os seres humanos sempre tentam registrar para os outros uma história que externalize e simbolize suas vontades, emoções, conflitos e pensamentos, de uma maneira única. (PILLOTTO; SILVA; MOGNOL, 2007).

Apesar do desenho já estar presente na sociedade desde os tempos pré-históricos, ele em sua completude, está intrinsecamente ligado à infância, visto que é um comportamento natural das crianças confeccionar seus desenhos e presentear os indivíduos ao seu redor, sejam eles, colegas de classe, familiares ou até mesmo professores,

uma vez que elas utilizam-se do desenho para expressar seus pensamentos e estabelecer a comunicação com o meio. (LEÃO, PALOMA, 2022).

Naturalmente, desde muito cedo, para as crianças, o ato de desenhar, é uma prática muito comum. Pois, corriqueiramente, antes mesmo de ensinarem elas a ler e escrever, elas aprendem a rabiscar. No contexto educacional, o desenho é caracterizado como uma forma de linguagem própria da criança, onde, através das linhas, traços, cores e rabiscos, ela expressa sua imaginação, e pensamento sobre determinada ideia, registrando toda uma realidade de si e de seus pares. (LEÃO, PALOMA, 2022).

Assim, as crianças ao desenvolverem suas habilidades motoras, cognitivas, sensoriais e sociais, encontram no lápis, no giz de cera, ou nas tintas, recursos para deixarem suas próprias marcas. Dessa forma, elas se tornam capazes para estabelecer maneiras para comunicar-se e transmitir sua própria experiência, bem como os elementos que estão ativos mentalmente, demonstrando assim, o que é importante para elas. Ao decorrer do seu desenvolvimento, os rabiscos simbólicos passam a ter

um significado: a necessidade vital de serem compreendidas pelos grupos sociais no qual estão inseridas, abarcando o contexto social, cultural e pessoal. As crianças ao utilizar-se dos grafismos, abre espaço aos processos de criação e imaginação, ampliando dessa forma, suas potencialidades de expressão. (PILLOTTO; SILVA; MOGNOL, 2007).

O desenho é um manifesto espontânea da expressão do pensar, ele pode se torna um instrumento de projeção e alcance aonde às palavras não chegam, não expressam. O desenho infantil é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo e constitui-se num elemento mediador de conhecimento e autoconhecimento. A partir do desenho a criança organiza informações, processa experiências vividas e pensadas, revela seu aprendizado e pode desenvolver um estilo de representação singular do mundo. (ALVES, 2014, p 02).

Desse modo, para as crianças, o grafismo representado por desenhos é a oportunidade de conhecer o outro e o mundo pelo qual desempenha seu papel. Entretanto, nem toda criança gosta de apenas desenhar, outras tem a preferência por outro tipo de atividade que permite também se expressar, dentre elas estão as práticas de pintar, modelar, construir e representar. (TEIXEIRA, 2007).

Historicamente, o desenho tem sido entendido como uma marca, traço ou linha que configura e subordina-se a uma forma. Ao contornarmos a sombra de uma árvore sobre o chão, realizamos uma ação, expressão de uma vontade, que define uma forma, uma posição e uma estrutura sobre o plano bidimensional, em que o chão se constitui. (COELHO 2000, p. 54, apud SOUZA, 2020).

Ao desenhar, a criança coloca para fora seu universo pessoal, carregado de desejos, sentimentos, sensações e fantasias. Toda essa expressividade infantil caracteriza o movimento externo das expressões interiorizadas na sua psique, constituindo uma série de componentes psicoafetivos e cognitivos. Assim, ao os fazerem desde os primeiros anos de vida, com o passar dos anos elas desenvolverão sua própria linguagem, expressa em sinais, signos e símbolos, cada um tendo seu significado subjetivo. Dessa forma, torna-se de suma importância o meio social no qual a criança faz parte reconhecer e respeitar esse aspecto particular. (TEIXEIRA, 2007).

Para elas, os símbolos são uma representação das suas relações. Com isso, objetos significativos são desenhados na sua imaginação, revelando um emaranhado de

emoções, criatividade e significados, podendo ser de fato reais, ou apenas frutos da fantasia característica dessa fase de desenvolvimento humano. Por isso, a linguagem não verbal permite as crianças transparecer suas ideias, sentimentos, ações, desejos e sentimentos, experimentados de diversas formas por elas. (PILLOTTO; SILVA; MOGNOL, 2007).

O desenho para a criança, vai além de um método artístico, praticado mecanicamente, refere-se de fato, ao ato de induzir a criação de suas particularidades e singularidades. (COELHO, 2008). Por isso, a criatividade das crianças deve ser influenciada no dia a dia, pelos pais, responsáveis, bem como o ambiente escolar, uma vez que, ao explorar essa capacidade, a criança avança em suas construções expressivas. (OSTROWER, 1977). Quando a criança presencia uma pessoa utilizando materiais como lápis, papel, e outros, tendem a reproduzir o mesmo movimento e comportamento, e isso acaba influencia a representatividade gráfica. (PEREIRA & SILVA, 2011).

De acordo com Novaes (1972, apud PILLOTTO; SILVA; MOGNOL, 2007), cada criança tem sua subjetividade, que está presente na

unicidade de percepção e expressão experienciadas durante sua vida e nas suas fantasias. Diante disso, toda criança é capaz de criar quando são expostas oportunidades e liberdade para tal.

Assim como expõe Bédard, (1998):

[...] o desenho representa, em parte, a mente consciente, mas também, e de maneira mais importante, faz referência ao inconsciente. Não devemos esquecer-nos de que o que nos interessa é o simbolismo e as mensagens que o desenho transmite-nos, não a sua perfeição estética. (BÉDARD, 1998, p. 6).

É através da capacidade simbólica, que a criança consegue intensificar a suas habilidades e competências de criar e reproduzir sua imaginação, apesar de aparecer somente por volta dos dois anos de idade. Dessa forma, torna-se possível através do grafismo identificar os aspectos emocionais em qualquer fase do desenvolvimento humano, sendo tanto a criança, quanto um adolescente ou adulto. (PILLOTTO; SILVA; MOGNOL, 2007). Uma vez que, sentir, imaginar, fantasiar, perceber e representar, acompanha todo e qualquer indivíduo desde seu desenvolvimento infantil, até a idade sênior. (Ferraz e Fusari, 1999 apud, TEIXEIRA, 2007).

Entretanto, o desenvolvimento de um grafismo infantil não é um processo linear e estagnante, pelo contrário, é cheio de idas, vindas, avanços e retroações. Ao desenhar, no papel, na parede, no chão, em um quadro, ou qualquer outra superfície na qual ela acha disponível, a criança vai demonstrando seus sentimentos, e experimentando um constante processo existencial, onde, a cognição e emoção caminham interligados. Por esse fato, o grafismo infantil é reconhecido como um processo. (OSTETTO, 2011).

O GRAFISMO E AS SUAS FASES DE DESENVOLVIMENTO

Por natureza, a criança em toda a sua espontaneidade, interage com o meio através de sua curiosidade e inteligência. Nos primeiros anos de vida, explora seu corpo, os locais, objetos, materiais e brinquedos, percorrendo de maneira dinâmica todas os estímulos que lhes são apresentados. Por meio das interações estabelecidas com os indivíduos ao seu redor, a criança organiza e elabora seus conhecimentos de acordo com os pensamentos e informações que obtém ao decorrer de suas fases evolutivas. Ao entrar em contato com o

mundo real, a criança o compreende e aprende através da observação, interrogação e investigação própria, elaborando assim, suas próprias teorias acerca de suas ideias (SOUZA, 2012)

Desse modo, as crianças passam por um processo ativo de organização interna e de adaptação ao meio, simultaneamente. Conforme esse processo acontece, posteriormente, novos conhecimentos vão sendo adquiridos, formando assim, sua personalidade e desenvoltura psicopedagógica (SOUZA, 2012).

No seu processo evolutivo, a criança começa a despertar o interesse por desenhos a partir dos seus primeiros meses de vida, e a partir de 2 anos, já desenha com rapidez e rigidez. No seu mundo imaginário a menor preocupação é com qual mão desenhar, ou qual desenho fazer. Ao longo do processo, ela fará retas, círculos, curvas e figuras. Com seus 3 anos de vida, ela já possui um maior domínio da sua musculatura quando comparado a outras idades, onde, aos poucos vai sendo descoberto novas formas de desenhar, assim como, ela atribui nome, formas e sentimentos aos seus

desenhos (SANS, 1995, apud TEIXEIRA, 2007).

De acordo com Sans (1995, apud TEIXEIRA, 2007, p 16), “inicialmente os círculos são feitos em forma pura; aparecem vazios. Mas logo a criança começa a preenchê-los com riscos, até cruzá-lo de diversas maneiras”. Porém, quando a criança está inserida em um ambiente familiar e grupos sociais desorganizados, o adulto tende a dificultar esse processo, uma vez que inconscientemente o adulto que é a figura de autoridade, seja um professor, um pedagogo ou familiar, acaba restringindo a liberdade de criação da criança, por causa das regras e condições impostas por ele. Dessa maneira, quando essa criança está enfrentando conflitos emocionais, dificilmente esse adulto conseguirá identificar os sinais que a criança emite em sua grafia. (TEIXEIRA, 2007).

Similarmente, as condições para seu pleno conhecimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas, pois a criança é extremamente fiel às necessidades de seu sistema nervoso e existencial, que são alteradas constantemente, o que confere um tom de veracidade em todos os seus gestos (TEIXEIRA, 2007, p 16).

Ao referir às fases de desenvolvimento da grafia infantil, várias são as classificações, e

envolvem os parâmetros sociais, culturais, psicológicos e pedagógicos, podendo assim, variar de acordo com cada autor, em sua teoria. De acordo com Bessa (1969, apud, TEIXEIRA 2007), as fases são: Estágio de rabiscção; Estágio de início de figuração; Estágio de figuração esquemática e Estágio de figuração realista.

O estágio de rabiscção de Bessa (1969, apud, TEIXEIRA 2007), inclui crianças de 18 meses aos 4 anos de idade. Nesse estágio, a criança utiliza-se de instrumentos para rabiscar sem atribuir algum significado. Diferentemente do Estágio de Figuração, a criança em seu desenvolvimento humano, já desenvolveu uma capacidade maior para rabiscar, e partir disso, começam a surgir às primeiras formas de significação intencional. Essa fase inclui crianças de 4 anos a 7 anos de idade (TEIXEIRA 2007).

O estágio de figuração esquemática de Bessa (1969, apud, TEIXEIRA 2007), correlaciona ao desenvolvimento de um realismo lógico. Para o autor, a cultura e o meio social no qual a criança faz parte é o principal fator de influência no grafismo da criança. Pois, para ele, a criança desenha o que conhece ou

aquilo na qual ela absorveu de uma experiência vivenciada, e é comum notar a representação de figuras geométricas nos desenhos. Nesse estágio, a faixa etária das crianças vão dos 7 aos 9 anos de idade (TEIXEIRA 2007).

O último estágio segundo Bessa (1969, apud, TEIXEIRA 2007), é chamado de figuração realista. Nesse estágio em questão, aos poucos a geometria presente, vai perdendo as formas e dá lugar à contornos realistas e naturais. Nesse estágio estão inclusas crianças acima de 10 anos (TEIXEIRA 2007). Portanto, “ao atingir seus 10 anos, a criança já tem um senso crítico e fica mais exigente, procurando colocar uma lógica na sua criação.” (TEIXEIRA, 2007, p 16).

OS TIPOS DE GRAFISMO INFANTIL DE ACORDO COM A ÓTICA DE LUQUET E LOWENFELD

A ÓTICA DE LUQUET:

O desenho infantil, assim como todos os elementos que envolvem o grafismo, tem sido tema alvo de importantes estudiosos que visam entender a respeito de cada fase gráfica que as crianças percorrem até a evolução completa do grafismo por parte delas. Autores como George-

Henri Luquet (1969), Viktor Lowenfeld (1976), e Jean Piaget (1976), apresentam suas teorias a respeito do tema, cada um com o seu nicho de conhecimento e ideias a respeito de cada fase de desenvolvimento (Bombonato; Farago, 2016).

Por volta da década de 20, Luquet, um dos pioneiros em pesquisas envolvendo os estágios do desenvolvimento dos desenhos infantis, lançou diferentes obras baseando suas ideias em teorias cognitivas. Como já mencionado, o grafismo infantil se caracteriza por um todo simbólico inconsciente ate mesmo para a própria criança que o reproduz, as suas produções gráficas abarcam a combinação entre o mundo real e imaginário. (SUZUKI, et al., 2021).

Diante disso, Luquet (1969), acredita que os aspectos culturais apesar de influenciar, não é o principal fator no desenvolvimento do grafismo infantil. Para ele, as crianças possuem tendências a representar questões mais realistas, sendo assim, aquelas que mais se aproximariam da realidade em que elas vivem. (BOMBONATO; FARAGO, 2016).

I- ESTÁGIO DE REALISMO FORTUITO

De acordo com a sua teoria, os primeiros riscos de grafia de uma criança ocorrem por volta por dois anos de idade. Segundo Luquet, essa fase é denominada de “Realismo Fortuito”, e se subdivide em desenho voluntário e involuntário. Na etapa do desenho involuntário, a criança ainda não tem ideia alguma do que é um grafismo, seus traços são involuntários, descoordenados e não possuem significado. Em contrapartida, na etapa do desenho voluntário a criança consegue dar nome aos traços feitos, e ela já consegue atribuir significado ao conjunto de traços representados, descobrindo por acaso que aqueles riscos não intencionados é um objeto desenhado (SUZUKI, et al., 2021).

Nessa fase, é característico que ao visualizar uma ação feita por um adulto, a criança repita aquela ação, reproduzindo por imitação um desenho, traço ou risco pelo puro prazer de imitar e rabiscar. (BOMBONATO; FARAGO, 2016). Além disso, também é importante que os recursos gráficos ofertados a criança como o papel, seja de dimensões maiores, pelo fato dela não controlar seus movimentos. (SOUZA, 2012).

Conforme Suzuki, et al., (2021):

Quando a criança começa tomar ciência das semelhanças entre seus traçados e um objeto real, ela produz o desenho voluntário, com intenções e desejos conscientes de desenhar algo. Tal percepção ocorre no final da fase de realismo fortuito, que pode ir até os quatro anos de idade. E (SUZUKI, et al., 2021, p 24).

II- ESTÁGIO DE REALISMO FALHADO/FRACASSADO

A segunda fase estudada por Luquet, foi chamada por ele de “Realismo Falhado”, também denominada de incapacidade sintética, e é observada em crianças de três a quatro anos de idade. Nesta fase de desenvolvimento do grafismo, a criança vivencia duas dificuldades, envolvendo tanto as ordens físicas quanto as psíquicas. Os obstáculos físicos se referem à dificuldade de executar o traçado, já a psíquica se caracteriza pela atenção e percepção, apesar de perceber toda a gama de detalhes de um desenho ou rabisco, a criança não consegue executar fielmente, por isso, o autor também denominou de incapacidade sintética. (IAVELBERG, 2013, apud, BOMBONATO; FARAGO, 2016).

De acordo com Mèredieu (2006):

Para Luquet (1969) o Realismo Fracassado é nele que é encontrado o fracasso e sucessos que a criança se depara para desenhar. Ao descobrir a identidade de seus traçados tenta produzir estas formas que estão em processo de aprendizagem. Estágio que acontece por volta dos três e quatro anos de idade. (Mèredieu, 2006, apud, Bombonato; Farago, 2016, p 182).

Nesse período, a criança representa cada objeto de maneira diferente, os rabiscos ficam soltos e aleatórios, não interagindo de maneira coerente com todo o resto. Também é comum nessa etapa do realismo falhado elas exagerarem e grandeza e tamanho dos objetos, assim como é comum também excluir certas partes do mesmo objeto (SUZUKI, et al., 2021).

III-ESTÁGIO DE REALISMO INTELLECTUAL

Diferente das outras etapas, no realismo intelectual, a criança consegue alcançar a representação de um desenho realista, pois, conforme a criança passa pelos processos de desenvolvimento, ela aumenta sua capacidade de executar aquilo que ela já conhece. Essa fase é um grande avanço para o grafismo infantil, visto que:

Agora ela já consegue transmitir todos os princípios da realidade, pois sua intelectualidade vai além do

concreto, isto é, que podem ser vistos por ela ou não. Mesmo que ela não enxergue o alvo do seu desenho, ela traz para consigo todos os elementos reais para o grafismo, desenhando tudo o que já está internalizado em si, tudo o que já sabe e conhece. (BOMBONATO; FARAGO, 2016, P 183).

Segundo Luquet (1969), apesar que as crianças não leve em consideração os erros de seus desenhos, bem como as imperfeições, esses aspectos são extremamente importantes para que elas se aproximem cada vez mais da realidade, pois, é através das imperfeições que elas chegarão aos objetos reais (BOMBONATO; FARAGO, 2016). Dessa forma, a fase de realismo intelectual, refere-se não apenas ao que a criança vê, nessa etapa, a criança é capaz de diferenciar distância, planos horizontais e verticais, e transparência, e ela acontece por volta dos dez anos aos doze anos de idade. (MÈREDIEU, 2006)

IV- REALISMO VISUAL

Essa etapa, refere-se ao último estágio do desenvolvimento do grafismo infantil de Luquet. Ela acontece a partir dos doze anos de idade e se estende até os 16 anos ou mais, e nessa fase, algumas características marcantes estão

relacionadas pela descoberta da perspectiva e percepção. Em contrapartida, é comum que a criança comece a enxugar progressivamente os elementos gráficos de um desenho ou imagem vista, e assim, o que antes poderia ser elemento chamativo, passa a ser opaco e transparente, pois, nessa fase que é o período da adolescência os aspectos lúdicos se desenvolvem para recursos intelectuais mais avançados, onde, ele já domina seus esquemas cognitivos. (ALEXANDROFF, 2010, apud SUZUKI et al., 2021).

Sendo assim, o conhecimento de uma criança expressado pelo grafismo infantil é o resultado de uma lembrança pela qual a criança tem do objeto e conseqüentemente, o desenho é a expressão de sua evolução mental. Onde “no decorrer do desenvolvimento, a criança vai adquirindo a tomada de consciência de si e do mundo” (SOUZA, 2012 p 03).

Porém, é importante ter em mente que nenhuma criança passa repentinamente de uma fase a outra do desenho. Em um processo contínuo de idas e vindas, a criança vai reformulando suas estruturas mentais, elaborando suas hipóteses até que as novidades se combinem com as aquisições anteriores e o conhecimento seja estruturado mentalmente. Este processo é

chamado de equilíbrio (SOUZA, 2012 p 03).

Diante do exposto, tem-se a importante necessidade de incentivar o desenvolvimento do grafismo infantil, tanto nas escolas, quanto no ambiente familiar. Nesse contexto, abarcando a educação como construtora de novos conhecimentos, ao trabalhar os processos criativos das crianças nas salas de aulas os profissionais estarão influenciando o aprimoramento dos pensamentos e o nível intelectual das crianças. Dessa forma, todo o processo irá permitir e auxiliar a compreensão de si, dos outros e do mundo. (SOUZA, 2012).

A ÓTICA DE LOWENFELD

No ano de 1947, Viktor Lowenfeld (1976), também realizou seus estudos a respeito do desenvolvimento do grafismo infantil. E, assim como Luquet (1969), Loewnfeld dividiu os estágios de desenvolvimento de acordo com faixa etária, onde, chegou-se a conclusão de que existem quatro diferentes fases de desenvolvimento do grafismo infantil, sendo o primeiro, o Estágio de Garatuja. Esse estágio em específico, segundo o autor, se subdivide em outros quatro estágios, denominados por: Desordenado; Longitudinal;

Circular; e Fase de Nomear. Além disso, o autor também nomeou os seguintes estágios como: Pré-Esquemático e Realismo. (SUZUKI et. al., 2021)

Lowenfeld (1976), denominou o estágio de garatuja como a fase que envolve crianças de dois a quatro anos, caracterizando essa fase pelos rabiscos descoordenados e desordenados, feitos aleatoriamente e ao acaso. (SUZUKI et. al., 2021). Esses traços, são os primeiros produzidos pela criança, e configuram um primeiro contato com a escrita em imagens. É comum nessa fase que a criança não tenha destreza e coordenação motora para a realização de um desenho ou figura legível para os indivíduos de seu meio. (TEIXEIRA, 2007). Pois, “só ali a criança encontra a sanção que confirma seu traço, sua garatuja, como lugar de presença em que sua existência coloca-se em ato.” (TEIXEIRA, 2007, p 13). Contidas em qualquer tipo de arte feita pela criança, assim como qualquer tipo de traçado, as garatujas são também unidades gráficas, pelas quais tornam-se possível através delas analisar como andam as relações criança-adultos no ambiente em que a criança está inserida. (TEIXEIRA, 2007).

Ao subdividir esse estágio em outras quatro classificações, Lowenfeld obteve, portanto:

I. GARATUJA DESORDENADA

Esse estágio se relaciona às marcas desordenadas feitas pela criança, podendo ser realizado de diferentes formas, como um traçado leve, pesado ou reforçado, esse fator dependerá da criança e irá variar a cada criança, logo que, elas ainda não têm controle sob a sua motricidade. (SUZUKI et. al., 2021). Nesse estágio, a criança pode utilizar-se de cores sem intenções de transmitir alguma mensagem consciente, apenas pelo simples prazer de experimentar as cores. Essas garatujas se aproximam a uma rabiscação, sem figuras pré-estabelecidas (TEIXEIRA, 2007).

Nesta etapa, o suporte gráfico (papel ou superfície oferecida para o desenho) deverá ser bem grande, pois nesta fase a criança ainda não tem condições de controlar seus movimentos. O ato de desenhar resume-se à exploração dos materiais, pois a criança encontra-se no estágio sensório-motor de acordo com Piaget (1977). No início do estágio sensório-motor, a criança não consegue separar o sujeito do objeto e também não há objetos permanentes, é como se ela fosse parte do todo (SOUZA, 2012, p 03).

II. GARATUJA LONGITUDINAL

Nessa classificação, a característica principal percebida por Lowenfeld, são os movimentos repetidos, feitos em diferentes direções e já controlados. Além disso o autor também notou que quando a criança realiza sua garatuja de forma longitudinal, ela demonstra através daqueles riscos, uma maior consciência corporal, assim, através do tato, e de todas as outros estímulos musculares que seu corpo emite, as sensações de satisfação são experimentadas por ela (SUZUKI et al., 2021). Apesar da utilização de cores ainda ser inconsciente, ela a utiliza com mais afinco (TEIXEIRA, 2007).

III. GARATUJA CIRCULAR

De acordo com Lowenfeld, a principal característica da garatuja circular, é a habilidade da criança em explorar os movimentos circulares que são realizados com o seu braço como um todo (TEIXEIRA, 2007). Os movimentos se tornam mais controlados e seus desenhos vão desenvolvendo figuras e formas mais complexas (SUZUKI et al., 2021).

IV. GARATUJA CONTROLADA

Ao decorrer de seu desenvolvimento, o autor notou que as

crianças vão criando um pensamento imaginativo. Nessa classificação, suas garatujas se transformam em um mix de movimentos e pausas interrompidas. Nessa classificação os desenhos já atribuem formas de figura imaginada. É comum as crianças narrarem ou comentarem sobre. As formas se transformam em pessoas ou animais. Todos frutos da fantasia. Porém, nessa fase, quando utilizadas as cores, os pequenos as usam para diferenciar os significados. “O desenho deixa de ser simples expressão motora e começa a representar coisas de sua realidade, em geral figuras humanas” (TEIXEIRA, 2007, p 14).

V. FASE DE NOMEAR/INTENCIONAL

Em contrapartida as outras classificações, nessa, a criança começa a desenhar outros elementos, na intenção de criar uma história por trás daquela garatuja. É comum ainda desenho de figura humana, porém, na fase intencional, essa figura é feita de forma mais completa, possuindo os membros como cabeça, ombro, mãos, pés, tronco, olhos e boca. Posteriormente, a criança começará a misturar outros elementos em seu desenho, como a escrita. (TEIXEIRA, 2007).

Ainda, segundo o autor:

“Esta mudança, de pensar em termos de movimentos para pensar, em termos de figura ou imagens, é de importância decisiva, porque, de agora em diante, e por toda a vida [...], a maior parte do seu pensamento se referirá a imagens. Na realidade dificilmente podemos pensar num nome, ou numa experiência passada, sem nos referirmos a uma imagem mental.” (LOWENFELD, 1977, p.100, apud SOUZA, 2012, p 04).

Subsequente às classificações de garatujas, a segunda etapa do desenvolvimento do grafismo infantil estudado por Lowenfeld, é denominada de Estágio Pré-Esquemático. A faixa etária estabelecida para essa etapa refere-se a crianças de quatro anos até os sete anos de idade. (PILLOTTO; SILVA; MOGNOL, 2007).

No estágio Pré-Esquemático, a criança obtém as primeiras tentativas de representar a realidade. Pelos seus desenhos é possível perceber que ela está desenvolvendo a consciência de formas, figuras e objetos, embora ainda possam esteticamente aparecer de maneira descontextualizada e desproporcionais no que se refere a tamanho e direção. (PILLOTTO; SILVA; MOGNOL, 2007).

Por outro lado, o Estágio Esquemático, terceira fase do desenvolvimento gráfico, a criança de maneira descritiva, simboliza em seus

desenhos traços que indicam pertencimento do seu meio social, sendo assim, ela acaba estabelecendo uma correlação entre a forma e o que quer transmitir pela representação do desenho. (SOUZA, 2012). Assim, esse estágio envolve a idade de sete aos nove anos de idade. (PILLOTTO; SILVA; MOGNOL, 2007).

E por fim, o último estágio intitulado por Lowenfeld, é denominado de Realismo. Esse estágio abrange crianças de nove anos de idade. No Realismo segundo Lowenfeld, a criança possui uma consciência mais intensificada sobre si. Essa compreensão de si, será projetada de maneira mais real nos seus desenhos, apesar de ainda existir simbolismo nas suas produções. Nessa etapa, diferente os outros, é preferível pela criança omitir nos seus desenhos alguns elementos, pois, elas preferem ocultar dos adultos, possíveis traços que identifiquem aspectos de sua personalidade. O prazer de narrar e mostrar sua arte, dá lugar agora a uma autocrítica, o mundo que antes era imaginário já detém realidade. (PILLOTTO; SILVA; MOGNOL, 2007).

Na etapa do Realismo, as crianças reforçam alguns dos elementos que são considerados

importantes por elas. Segundo Souza, (2012):

Nesta etapa, a criança representa vários pontos de vista num mesmo desenho, simultaneamente. Além disso, os elementos de maior importância são realçados. Podem aparecer fenômenos como rebatimento, transparência, planificação, descontinuidade e mudanças de ponto de vista, segundo Luquet (1969, apud SOUZA, 2012). Como esta etapa é rica em descobertas e tentativas já que as estruturas mentais da criança estão em processo constante de assimilação e acomodação, é preciso incentivar para que a criança faça seus próprios desenhos, porque do contrário estaremos prejudicando sua espontaneidade, criatividade e imaginação se apresentarmos modelos prontos. (SOUZA, 2012, p 07).

O PAPEL DOS EDUCADORES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO GRAFISMO INFANTIL

Durante todo o processo de desenvolvimento do grafismo de uma criança a rede de apoio, bem como aquela na qual ela nutre suas experiências, é de vital importância, uma vez que quando uma criança confecciona uma arte gráfica, ao expor seu mundo intrapessoal, os adultos podem não compreender o que aquela criança expôs em um desenho. Durante essa trajetória, os educadores (família e docentes), necessitam acolher, incentivar e acompanhar ativamente esse processo, já que cada criança em sua singularidade constrói

o seu mundo pessoal e poético. (LIRA, 2022).

O desenho apresenta a característica de uma proposição poética, um construto social, cujo desenvolvimento se concretiza com a intervenção dos fatores do meio, da educação e da própria criança. O processo de desenvolvimento dessa linguagem se dá através do diálogo com outros desenhos, de artistas, ou crianças. Dialogando com a arte adulta a criança assimila conteúdos artísticos e trilha um caminho com vistas a alcançar sua poética pessoal (ROSA, 2013, apud LIRA, 2022, p 02).

Portanto, o grafismo infantil é merecedor de valorização e reconhecimento por parte da rede de apoio da criança. Além disso, os educadores precisam estar atentos nos sinais velados que essa criança manifesta em seu desenho ou garatujas, para que assim, seja possível analisar de forma minuciosa essa representação, e com isso, possibilitar um melhor entendimento sobre os significados quanto formas de linguagem da criança. (MOTA, 2011).

Sabe-se que a escola é um ambiente constituído por diferentes sujeitos, alunos, professores, coordenadores e colaboradores. Dentre eles, destaca a importância do professor no tocante ao ensino e aprendizagem, que dentro de uma sala de aula busca criar estratégias de

socialização, ensino, aprendizagem, incitando a busca por conhecimento. Nesse sentido, no que tange as representações gráficas das crianças no processo de ensino e aprendizagem, o professor torna-se um agente mediador. Onde, deve estar sempre atento aos tipos de representações de cada criança, mesmo que a intenção não seja instigar possíveis gatilhos. O olhar do professor para um grafismo deve ser observador, pois, estar atento aos sinais é importante para desvendar possíveis situações conflituosas e emocionais da criança. (NOVAES, 2020).

Sendo assim, quando um professor nota que uma criança apresenta algum receio de desenhar dentro da sala de aula, ele deve observar esse comportamento e estimular a criança a garatujar. Quando esse estímulo é absorvido pela criança de maneira positiva e ela quebra essa barreira limitante, cabe ao professor proferir alguns questionamentos sobre tal representação, para que desse modo, a criança possa nomear os desenhos, para que esse profissional educador consiga colher informações a respeito da arte gráfica e os possíveis motivos de tal receio. (FERREIRA, 2021).

Portanto, um bom educador, dá espaço e tempo para que todos os pensamentos da criança, que por vezes são complexos e metafóricos, sejam produzidos e reproduzidos, e conseqüentemente compreendidos. Por isso, é tão importante esses educadores estarem sensibilizados e confiantes das potencialidades de cada criança, sejam elas filhos, netos, irmãos, ou alunos. (SULZBACH; KERBER, 2019).

Além de motivar um aluno, o professor/pedagogo deve também ter controle sob o espaço, organizando o ambiente e oferecendo-lhes materiais diversificados e lúdicos para que essas crianças tenham autonomia para escolher quais materiais querem utilizar para desenhar. No ambiente educacional, a equipe também pode proporcionar rodas de leituras, de exposição dos desenhos e conversação entre as próprias crianças sobre cada arte produzida por elas. Dessa forma, os profissionais deixam as crianças livres para falarem com os outros colegas de classe o que produziu. Atividades como essa, são intensamente significativas para os alunos, uma vez que além de expressarem nos desenhos suas emoções e pensamentos, também se expressam verbalmente.

(IAVELBERG, 2008, apud FERREIRA, 2021).

No ensino infantil, uma medida adotada pela escola ao final de cada semestre, é a confecção de uma pasta de cada aluno, onde, nela contém todas as produções gráficas da criança, com isso, por meio dela, os pedagogos e professores podem observar o desenvolvimento da criança, o que possibilita assim, uma melhor análise por parte da equipe. (FERREIRA, 2021). O professor educador, nesse contexto, é visto com uma peça chave no processo ensino-aprendizagem do grafismo infantil, pois, esse profissional, junto com a família desenvolve seu trabalho pautado na responsabilidade em mediar os caminhos que a criança percorre frente ao mundo artístico cultural. (OSTETTO, 2011).

É possível compreender que toda criança desenha, porém esse desenho é influenciado pelo contexto que a mesma está inserida. E cabe ao professor de educação infantil propor que essa criança tenha contato desde cedo com o desenho, por meio da diversidade de ideias, artistas e matérias a serem experimentados (FERREIRA, 2021, p 1111).

Quando se trata da escola e a equipe educacional, um dos grandes empecilhos no processo de desenvolvimento do grafismo, revela-se nas interferências por parte do

professor no desenho da criança. Muitos professores acabam nomeando por conta própria o desenho que a criança fez. Também existem aqueles que acabam consertando e dando um “retoque final” naquele desenho, ou qualquer outra forma que seja de consertar o desenho para mostrar aos pais. Contudo, sabe-se que o desenho de uma criança é uma forma de linguagem, ao intervir nessa representação, o professor se coloca em um lugar de violação e negação daquela linguagem, silenciando e restringindo o direito da criança de criação. Visto que, existe por trás de toda produção uma identidade: a identidade da criança (OSTETTO, 2011).

Por isso, como afirma Derdyk (2010, p 18): “Os educadores são porta-vozes de uma visão de mundo, transmissores de comportamentos, interferindo direta e ativamente na construção de seres individuais e sociais”. Entretanto, diversas escolas ainda possuem em seu corpo docente, profissionais como esses. Além disso, também existem aquelas instituições educacionais que trabalham sob uma ótica tradicional e padronizada, onde, os desenhos já chegam as crianças com um modelo a ser seguido, na qual tem-se cópias

xerocopiadas que são entregues as crianças para colorir. Todavia, esse modelo não deixa de ser importante para o ensino-aprendizagem, o fato importante está na estimulação da criatividade, autonomia e pensamento das crianças. Visto que, existe a necessidade de criar seus conceitos, ideias, compreender e assimilar tais conceitos. Esses fatores são intrínsecos para a aprendizagem infantil (SANTOS, 2020).

Dessa forma, ressalta-se a importância dos profissionais de educação procurarem sempre estarem conectados ao conhecimento a respeito das unidades gráficas infantis, buscando em especializações um aperfeiçoamento uma melhor compreensão do universo por trás, do que se refere o grafismo infantil, mais especificamente as formas de desenho, perpassando conceito, estágios de desenvolvimento e as possíveis formas de interpretar essa reprodução artística das crianças, objetivando a obtenção de um diagnóstico certo e responsável, pautado á luz da teoria. (LEÃO, PALOMA, 2022).

ANÁLISE DO GRAFISMO INFANTIL PELO PROFESSOR E EQUIPE

Como já exposto, a atividade gráfica de uma criança, em parte, representa, o aspecto consciente da criança, entretanto, também é uma representação inconsciente em maioria do tempo. Essa conexão também é um construto repleto de simbolismo e mensagens não verbais. (SILVA; RODRIGUES; ALMEIDA, 2011). Assim, as produções gráficas de uma criança têm sido consideradas um recurso lúdico extremamente importante para a prática educacional, no que se refere como um objeto de análise, observação e avaliação, já que através dessas produções é possível entender como essa criança está emocionalmente, por meio da relação ensino-aprendizagem. (LEÃO, PALOMA, 2022). Uma boa análise por parte do professor e equipe pedagógica pode contribuir com a revelação de aspectos cognitivos, emocionais e afetivos, e até mesmo com possíveis dificuldades de aprendizagem (GOBETTI; CASTRO, 2018).

Portanto, a interpretação do grafismo infantil, não é feita de qualquer maneira, nem de forma isolada ou simples. É preciso investigar todo o contexto ambiental e

familiar de uma criança para que possa se chegar a uma conclusão “diagnóstica”. (GOBETTI; CASTRO, 2018). A análise do desenho da criança tem como base principal a busca pelos significados, uma intrínseca ligação entre o que ela quer transmitir através do que já conhece. (BERARD, 1998, apud SILVA; RODRIGUES; ALMEIDA, 2011). Levando em consideração o ato de desenhar, é comum a criança se revelar oralmente por meio de diálogos pessoais inconscientes e histórias, que narrem determinada situação, e que podem ser primordial para a compreensão e investigação do que pretende descobrir. Para a criança, o desenho é uma forma de válvula de escape quando faltam-lhes as palavras. (SILVA; RODRIGUES; ALMEIDA, 2011).

Porém, melhor que a fala, os desenhos expressam por si mesmos delicadezas do intelecto e afetividades, aspectos sutis que são perceptíveis e que estão ao mesmo tempo além do poder ou liberdade condicionada pela comunicação verbal. A criança, mesmo que inconscientemente, utiliza-se no ato do desenho de uma simbologia dos mais gerais e efetivos meios de comunicação e que só adquirirão um significado específico quando observado no contexto da história pessoal da mesma (Silva; Rodrigues; Almeida, 2011, p 383).

Quando um professor ou qualquer outro profissional integrante

da equipe pedagógica percebe que uma criança insiste em representar determinado desenho, torna-se um motivo para se atentarem ao significado dessa repetição gráfica. Uma vez que, essas aparições podem estar relacionadas com alguma situação que marcou emocionalmente ou fisicamente aquela criança, e que foi deixado nela alguma marca traumatizante, seja, uma situação de violência ou a presença da criança em determinado evento traumático. Porém, aspectos como esse, só aparecem conforme a relação que a criança estabelece com o seu meio (SILVA; RODRIGUES; ALMEIDA, 2011).

Portanto, quando os professores da educação infantil propõem o desenho livre, permite instantaneamente que a criança manifeste espontaneamente a expressão do seu pensar, utilizando-se de seu traçado, das cores, da perspectiva, das formas e dos espaços. (LOPES, 2011, apud ALVES, 2014). Um desenho carregado de detalhes, demonstram com mais nitidez o que se esconde por trás desse grafismo. (SILVA; RODRIGUES; ALMEIDA, 2011).

Na educação infantil, a análise de um grafismo é feita sob uma

metodologia que contempla quesitos importantes. Deve ser levado em consideração a criança em sua totalidade, ponderando sua história social, cognitiva, biológica e emocional. O professor e/ou equipe necessita avaliar o desenho de maneira geral, contemplando os detalhes, esmiuçando a impressão geral do desenho; o traçado e se o mesmo possui maior ou menor intensidade; o posicionamento dos elementos em relação a superfície desenhada; as cores que a criança utilizou em cada elemento; e se existe algum elemento indicativo de possível sofrimento psíquico. (COGNET, 2019, apud LEÃO; PALOMA, 2022).

Além disso, é analisado os simbolismos que a criança representa em cada grafismo, separando aquilo que é fruto de sua imaginação, e aquilo que é real. Dessa forma, tendo como base esses quesitos, essa avaliação, quando associada ao levantamento de questionamentos a respeito daquele desenho por parte do professor, pedagogo ou outro profissional integrante da equipe escolar, o permite obter informações sobre vida familiar, situações vivenciadas, relações entre os pares e questões emocionais da criança

(COGNET, 2019, apud LEÃO; PALOMA, 2022).

Entretanto, esses questionamentos não devem ser feitos de forma maçante como um interrogatório, tendo em vista que se tratam de crianças é feita de maneira dinâmica, lúdica e leve, uma vez que é importante haver um vínculo entre a criança e o adulto, para que assim, ele possa acessar suas demandas. Sendo assim, ao fazer a interpretação daquele grafismo de determinada criança, requer do profissional muita cautela e atenção, pois, cada quesito pode levar a diferentes interpretações, que dependerá e irá variar da grafia, oralidade e comportamento da criança enquanto realiza o desenho.

Conforme expõe Visca (2009, apud Leão; Paloma, 2022, p 10), para interpretar o desenho de uma criança, existem alguns indicadores a serem observados, como: “as posições na folha, as posições e tamanhos dos personagens, as características corporais, inclusão ou exclusão de personagens ou outros elementos importantes, o ângulo de visão, entre, outros”. Contudo, necessitar considerar também a verbalização da criança, bem como a forma que ela contextualiza a situação, tempo, espaço.

Também, é extremamente importante o profissional educador verificar se há coerência entre o desenho, o tema e os relatos oralizados pela criança em relação ao grafismo. Não obstante, no comportamento da criança, é preciso ponderar sua postura: se realiza gestos, gesticula, e se acontecem de forma voluntária ou involuntária. (Visca, 2009, apud LEÃO; PALOMA, 2022).

Além do mais, existem desenhos pré estabelecidos que quando analisados de forma integral e minuciosa trazem subsídios relevantes para um bom entendimento da criança. Um dos desenhos que podem ser citados como exemplo são casas. Esses desenhos indicam informações sobre o ambiente familiar dessa criança, nele é possível notar mesmo que de forma não verbal como a criança se sente nesse ambiente, assim como, se esse é um ambiente adocedor ou acolhedor, como expõe Crotti e Magni (2011, apud LEÃO; PALOMA, 2022, p 13), representa o “modo de vida da criança, a relação com seus pais, seu papel no seio da família e a forma pela qual se prepara para enfrentar o mundo exterior”. Com isso, quando uma criança confecciona o desenho de uma casa mesmo em

momentos de desenho livre, o educador consegue notar questões que permeiam a relação com os pais e família, podendo se estender a um extremo de abandono afetivo quando não existe essa relação, assim como, se a criança é estimulada sob uma educação autoritária, dominante, submissa ou agressiva. (ALVES, 2014).

No entanto, uma representação artística de uma casa, há ainda elementos principais que formam o desenho como um todo, e que não devem ser ignorados, como as portas, janelas, estrutura e proporção. Quando essa casa apresenta janelas abertas indicam que a criança está disposta a estabelecer relações, assim como diz ALVES (2014, p 14) “janela aberta como exposta no desenho mostra um espírito curioso, aberto ao mundo exterior e a comunicação”. Quando fechadas, geralmente pode indicar dificuldade para expressar seus sentimentos e introspecção. (ALVES, 2014).

Quanto às cores utilizadas, comumente, quando em sofrimento, as crianças utilizam cores mais fechadas e expressivas, como preto, marrom, e normalmente, o vermelho remete a sangue. Todavia, quando o vermelho é utilizado em algum desenho, ou parte

dele, exige um maior foco para aquele desenho, pois, pode ser um indicativo de trauma, assim como o preto, quando a criança reforça repetidas vezes. No desenho da criança, conscientemente ou inconscientemente, se ela foi a exposta a uma situação de violência física, psíquica ou sexual, essas cores aparecerão em algum desenho, como uma manifestação simbólica de uma lembrança ou pensamento. (ALVES, 2014).

Já em relação a proporção existe uma maior cautela quando analisada, pois, dependerá muito da dinâmica familiar e também de aspectos da personalidade dessa criança. Além disso, também é importante o professor ou educador estar atento a elementos extras no grafismo da criança, já que a criança pode trazer questões fora do ambiente familiar para dentro do desenho. Todos esses fatores precisam ser analisados junto com o diálogo sobre o desenho. (ALVES, 2014).

Outros desenhos corriqueiramente feitos pelas crianças nas salas de aula são as representações de família, normalmente os personagens mais comuns são: a mãe, pai e irmãos. A partir do momento que alguma dessas figuras não aparecem nos desenhos,

abre espaço para possíveis hipóteses, e esse se torna um motivo para analisar mais profundamente. Independente do desenho feito, segue-se as mesmas características para analisar. (ALVES, 2014).

Quando criança, ao relacionar o desenho de uma família, normalmente as crianças fazem o desenho na parte central da folha, e isso pode significar dois extremos ao depender do contexto familiar: egocentrismo ou insegurança. Geralmente, o primeiro personagem da família representado no desenho, é aquele indivíduo no qual a criança mais admira, obedece, e tem maior dependência. Contudo, pode variar de figura e não necessariamente ser o pai ou a mãe. E quando a criança desenha a si mesmo em último lugar pode indicar deficiência na afetividade em relação aos membros familiares, insegurança e baixa autoestima. Entretanto, existe ainda aquelas crianças que desenharam possíveis figuras de autoridade em último lugar na posição de membros familiares, assim, essa reprodução gráfica pode indicar que aquele personagem representa uma função desvalorizada na dinâmica familiar. Contudo, cada personagem também deve ser questionado pela equipe, pois, só assim, o educador conseguirá

compreender melhor a maneira como é criada, estabelecida e mantida as relações nessa família. (ALVES, 2014).

Dessa forma, é reconhecida a importância da mensagem implícita nos desenhos infantis e a aprendizagem que detém em todo seu conteúdo, colaborando também para o desenvolvimento da linguagem com seus próprios códigos, levando em conta a necessidade de que o universo imaginário infantil deve ser estimulado, desafiado e confrontado de forma a poder enriquecer as próprias experiências das crianças, bem como contribuir para a formação da sua identidade como sujeito (ALVES, 2014, p 16).

Por esse motivo, é importante que dentro do contexto escolar, quando um profissional lida com a educação infantil, o mesmo deve ser dotado de capacitação e habilitação para trabalhar com essas demandas, e conseqüentemente quando confirmadas as hipóteses, a equipe educacional possa tomar as devidas medidas. O universo infantil é lúdico e quando não existem habilidades para entender as demandas veladas que podem aparecer nos desenhos e nos grafismos infantis, esse profissional coloca em risco sua atuação e o mundo psicossocioemocional da criança. (LEÃO; PALOMA, 2022).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realização do projeto de pesquisa foi a Bibliográfica, na qual segundo Gil (2002, p. 61) consiste em:

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

Com isso foi utilizado livros, revistas, artigos, monografias e dissertações para a elaboração do corpo teórico do trabalho.

Esse estudo foi realizado a luz da teoria pedagógica, onde, foi colocado em pauta os conceitos envolvendo o desenvolvimento do grafismo infantil associado ao trabalho de um professor dentro da instituição escolar. Sua importância está em abarcar esse assunto, que na maioria das vezes não é abordado detalhadamente no decorrer da atuação de um profissional educador, visto a necessidade desse profissional que trabalha com a educação infantil compreender o que está escondido por trás de uma representação gráfica infantil, que, em seu universo lúdico, traz a tona inúmeras informações sobre suas emoções e suas relações familiares e ambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs, por meio do objetivo geral compreender como o grafismo é visto na educação infantil. Com isso, focou-se elucidar os assuntos que perpassam desde o desenvolvimento de um grafismo, os tipos de grafismo de acordo com teóricos, a forma de interpretação por parte dos professores e equipe, assim como a papel dos educadores e família nesse processo. Um grafismo infantil, seja ele um desenho ou um rabisco, é uma atividade necessária, prazerosa e divertida para a criança, uma vez que ao desenvolvê-la a criança pode simbolizar seus pensamentos e o seu mundo real ou imaginário. Além de desenvolver também a cognição, coordenação motora e a instigar a socialização.

Dessa forma, e diante do exposto, esse trabalho pôde esclarecer por meio de conceitos e teorias os significados velados de um grafismo infantil, levando em consideração a escolarização infantil, tendo a participação ativa de professores, pedagogos e toda a equipe educacional.

Sendo assim, ressalta-se a importância de um educador estar sempre atento aos possíveis

significados da produção gráfica da criança. As primeiras produções precisam serem reconhecidas como uma arte além dos rabiscos. Cada grafismo tem um significado, e uma mensagem a ser transmitida, seja ela positiva ou negativa, uma vez que essas representações revelam aspectos pelos quais ela ainda não está preparada para verbalizar.

Através da análise minuciosa do grafismo da criança pode-se perceber questões envolvem aspectos do seu contexto social, família e suas relações. Dentre elas estão um emaranhado de aspectos. Pelo desenho e traçado da criança pode-se notar suas faculdades emocionais. Todas aquelas questões que são vivenciadas por essa criança estão sujeitas a aparecerem em algum grafismo, como questões familiares, relacionamento com os pais, irmãos, avós, e todo o seu ambiente familiar no geral. Também, quando uma criança está sofrendo com alguma questão, como separação dos pais, alienação parental, abuso, violência e negligencia durante alguma atividade que se refere a confecção de desenhos, inconscientemente a criança pode representar e relatar.

Além da representação gráfica, as informações obtidas pela equipe

também são imprescindíveis. Quando o professor nota algo de errado com aquele grafismo, seu papel é de questionador, com fins de colher informações sobre os possíveis acontecimentos representados no desenho.

Por fim, esse trabalho pode elucidar o conhecimento da área educacional sob diferentes significados gráficos de uma criança que externaliza seu mundo interior por meio da linguagem não verbal, através de atividades na escola que objetiva a confecção de desenhos. Destaca-se que o desenvolvimento desse artigo proporciona inúmeras reflexões acerca de um tema cercado de apontamentos no que tange as representações das vivências das crianças, destacando também a influência do processo educacional e dos profissionais diante tais representações.

REFERÊNCIAS

- BÉDARD, Nicole. Como interpretar os desenhos das crianças. 2. ed. São Paulo: Ed. ISIS, 1988.
- COELHO, Rodrigo Borges. O Desenho ou a vontade do seguinte. In: Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais 2. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008. p.51-56.
- DE SOUZA, S. H. V. A Criança e a Expressão do Pensamento através do Grafismo. **Revista Thema**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/135>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- MÈREDIEU, Florense de. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MÈREDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 2006.
- NOVAES, Maria de Fátima Braga. **O grafismo infantil e sua relação com a escrita**: uma experiência vivida na Associação Pestalozzi de Codó - MA. 2020. 1-84 p. Monografia (Graduação em Pedagogia- Licenciatura) - Universidade Federal do Maranhão, Codó, MA, 2020. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/4590>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 187 p. Ilus.
- PEREIRA, Célia Ceschin Silva; SILVA, Maryahn Koehler. Grafismo Infantil: leitura e desenvolvimento. **EXPRESSIVAS E COMUNICATIVAS EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENTES FORMAS DE LINGUAGEM**: Acervo Digital UNESP, São Paulo, SP, 25 abr. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.une>
- SELL DUARTE PILLOTTO, S.; KOEHLER SILVA, M.; MOGNOL, L. Grafismo infantil: linguagem do desenho
Childrens' Drawing: the Language of Drawing. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.ph>

p/linhas/article/view/1219. Acesso em: 27 ago. 2022.

SOUZA, Cátia Dutra Mota. **Evolução do grafismo versus o desenho pronto e/ou estereotipado para as crianças de 4 a 5 anos.** Orientador: Andréa de Paula Xavier Vilela. 2020. 1-45 p. Monografia (especialização) (Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas) - Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, Polo Contagem- MG, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34926>. Acesso em: 27 ago. 2022.

TEIXEIRA, Ana Luísa Rezende. **GRAFISMO INFANTIL: UM ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A LINGUAGEM ESCRITA.** Orientador: Maria Eleusa Montenegro. 2007. 1 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Ciências da Educação (FACE)- UNICEUB, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/6791>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SUZUKI, Amanda Karoline; PAVINATO, Graziela Aparecida; ALMEIDA, Larissa da Costa; MARRAN, Maria Eduarda Vieira; AMPUDIA, Mariana Totti; DOS SANTOS, Moira Kelly R.; OLIVEIRA, Pedro Henrique R.; SANTIAGO, Daniela Emilena; BARBOSA, Flavia Danieli de Souza. O **GRAFISMO INFANTIL SEGUNDO LUQUET, LOWENFELD E BRITAIN: um estudo teórico.** *Journal of Research in Humanities and Social Science*, [s. l.], ano 21, v. 9, n. 10, p. 23-31, 18 out. 2021. Disponível em: [4/D09102331.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.](http://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol9-issue10/Ser-</p>
</div>
<div data-bbox=)

SANTIAGO, Daniela Emilena; RIBEIRO, Alessandra Nascimento; SILVA, Isabella Furlaneto; VILLARINO, Maria Eduarda Santana; LEITE, Maria Julia Minalli; OLIVEIRA, Mateus José Garcia de; OLIVEIRA, Rafaela Marques de. O **GRAFISMO DA CRIANÇA COMO REPRESENTAÇÃO DOS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO E DA INTELIGÊNCIA INFANTIL.** **CONNECTION LINE** : Revista Eletrônica do UNIVAG, [s. l.], n. 22, p. 80-89, 3 ago. 2020. DOI 10.18312/connectionline.v0i22.1526. Disponível em: <http://periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/view/1526>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SILVA, Kiara Elaine Santos da; RODRIGUES, Ida Janete; ALMEIDA, Thiago de. O **GRAFISMO DA CRIANÇA COMO REPRESENTAÇÃO DOS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO E DA INTELIGÊNCIA INFANTIL.** **Anais da IX Jornada APOIAR: VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E TRABALHO EM REDE COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS: BRASIL, ARGENTINA CHILE E PORTUGAL** -, [s. l.], p. 376-385, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.thiagodealmeida.com.br/site/wp-content/uploads/Aspectos_projetivos_do_grafismo_infantil.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

BOMBONATO, Giseli Aparecida; FARAGO, Alessandra Corrêa. As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, p. 171-195, 4 abr. 2016. DOI <http://192.168.7.116:8080/xmlui/handle>

/123456789/342. Disponível em: <http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/handle/123456789/342>. Acesso em: 28 ago. 2022.

LEÃO, Geila Sibeles de Godoi Araújo. **Desenho infantil**: uma visão psicopedagógica. Orientador: Michely Isber Ruiz Paloma. 2022. 1-16 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicopedagogia) - Centro Universitário Internacional UNINTER., [S. l.], 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1018>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MACEDO, Julia Victoria Alves. **Uma análise sobre o grafismo na Educação Infantil**. Orientador: Dalmo Rodrigues Da Silva. 2021. 1-14 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos - UNICEPLAC, Gama-DF, 2021. Disponível em: <https://dspace.uniceplac.edu.br/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

DE SOUZA, S. H. V. A Criança e a Expressão do Pensamento através do Grafismo. **Revista Thema**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/135>. Acesso em: 27 ago. 2022.

LIRA, Milena. **Evolução do grafismo infantil: memórias de infância**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82448>>. Acesso em: 11/09/2022 11:38

ALVES, Vivian Lau. **CRIATIVIDADE: Uma Análise Do Desenho Infantil E Suas Contribuições Para A**

Aprendizagem. Orientador: Norma Maria de Lima. 2014. 1-25 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicopedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa- PB, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/>. Acesso em: 11 set. 2022.

MOTA, Aline Almeida Campos. **O GRAFISMO INFANTIL COMO CONTEÚDO SIGNIFICATIVO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA**. Orientador: Ana Katia Alves dos Santos. 2011. 1-83 p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, BA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>. Acesso em: 11 set. 2022.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre : Zouk,2010.

FERREIRA, Carolina de Pádua. O GRAFISMO INFANTIL. In: Revista mais educação [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Prof.^a Mestre Fatima Ramalho Lefone - Vol. 4, n. 1 (Mar. 2021) -. São Caetano do Sul: Editora Centro Educacional Sem Fronteiras,

2021. Disponível em:
<https://www.revistamaiseducacao.com/sumario-v4-n1-2021>. Acessado no dia 11 set. 2022.

SULZBACH, Loriane Maria Casalini; KERBER, Patrícia Simara. O GRAFISMO INFANTIL: OBSERVAÇÃO E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta - RS**, [S.l.], v. 7, n. 01, p. 236-240, feb. 2020. ISSN 2595-1386. Disponível em:
<http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/795>.

Acesso em: 11 sep. 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. p. 27-39. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em:
https://www.academia.edu/es/43607136/Livro_2_D12_Educacao_Infantil_Diferentes_formas_de_linguagem

_1_PEDAGOGIA. Acesso em: 11 set. 2022. (Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas, Caderno de formação n. 8, bloco 1, módulo 3, disciplina 14).

SANTOS, V. T. ; BATISTA, F. C. R. M.; O desenvolvimento da criança na educação infantil por meio do desenho. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v.8 n.17 2017. E – 4794. Disponível em:
<https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>. Acesso em: 11 sep. 2022.

SILVA, Kiara Elaine Santos da; RODRIGUES, Ida Janete; ALMEIDA, Thiago de. ASPECTOS PROJETIVOS DO GRAFISMO INFANTIL. **IX Jornada APOIAR: VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E TRABALHO EM REDE COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS: BRASIL, ARGENTINA CHILE E PORTUGAL – Instituto de Psicologia da USP**, [s. l.], p. 376-385, 18 nov. 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso em: 12 set. 2022.

GOBETTI, Viviane Maria dos Santos; CASTRO, Márcia Prado; O DESENHO INFANTIL. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, [S.l.], v. 1, n. 4, p. 37-46, July 2018. ISSN 2594-4797. Disponível em: <https://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/768>. Acesso em: 23 sep. 2022. doi: <https://doi.org/10.22287/rpgm.v1i4.768>.

SILVA, Kiara Elaine Santos da; RODRIGUES, Ida Janete; ALMEIDA, Thiago de. ASPECTOS PROJETIVOS DO GRAFISMO INFANTIL. **IX Jornada APOIAR: VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E TRABALHO EM REDE COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS:**

BRASIL, ARGENTINA CHILE E
PORTUGAL, São Paulo, p. 376-385,
18 nov. 2011. DOI 978-85-277-1849-3.
Disponível em: <https://www.ip.usp.br>.
Acesso em: 16 set. 2022.

A ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR AO TRABALHAR COM EJA **TEACHER'S PERFORMANCE AND TRAINING WHEN WORKING WITH EJA**

Karoliny Bento de Souza; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima;
Francielle Moreira Rodrigues; Gilvan Silva Caldeiras; Pedro Vinicius Barreto Souza;
Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

RESUMO: A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por uma série de eventos ao longo dos anos, estando intimamente ligada às políticas que definiram os diferentes períodos da história do país. Com isso, caracteriza-se como uma forma de ensino voltada para aqueles que não foram privilegiados com a oportunidade de receber uma educação adequada durante sua infância ou que a receberam de forma insuficiente, resultando em uma lacuna nos conhecimentos fundamentais. O presente trabalho tem como objetivo central abordar a EJA assim como a formação dos professores que atuam nessa área. Utilizando autores como: Cruz (2018); Vieira (2016); Fernandes; Gomes (2015). Na revisão bibliográfica foram abordados conceitos envolvendo a Educação de Jovens e Adultos em suas diferentes interfaces, perpassando desde a história da educação, a EJA, seu conceito e características, os desafios e dificuldades, motivos pelos quais essa população não teve acesso ao processo educativo, até a atuação e formação do professor para trabalhar com esse público. Por isso, evidencia assim, que a formação continuada para professores é uma oportunidade de suprir as falhas frequentes da formação acadêmica. Entende-se, assim, a relevância da formação contínua para os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos (EJA), não só no que diz respeito à aprendizagem de métodos e recursos de ensino, mas também na importância de preparar os professores para enfrentar os desafios encontrados na prática profissional, capacitando-os a lidar com a realidade de muitos jovens e adultos que entram na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. EJA. Professor. Formação.

ABSTRACT: The history of Educação de Jovens e Adultos (EJA) is marked by a series of events over the years, being closely linked to the policies that defined different periods in the country's history. Therefore, it is characterized as a form of education aimed at those who were not privileged with the opportunity to receive an adequate education during their childhood or who received it insufficiently, resulting in a gap in fundamental knowledge. The main objective of this work is to address EJA as well as the training of teachers who work in this area. Using authors such as: Cruz (2018); Vieira (2016); Fernandes; Gomes (2015). In the bibliographical review, concepts involving Youth and Adult Education were addressed in its different interfaces, ranging from the history of education, EJA, its concept and characteristics, the challenges and difficulties, reasons why this population did not have access to the educational process, to the performance and training of the teacher to work with this audience. Therefore, it shows that continuing education for teachers is an opportunity to overcome frequent gaps in academic training. It is therefore understood the relevance of continuous training for teachers working in Educação de Jovens e Adultos (EJA), not only with regard to learning teaching methods and resources, but also in the importance of preparing teachers to face the challenges encountered in professional practice, enabling them to deal with the reality of many young people and adults who enter EJA.

KEYWORDS: Education. EJA. Teacher. Training.

INTRODUÇÃO

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por uma série de eventos ao longo dos anos, estando intimamente ligada às políticas que definiram os diferentes períodos da história do país. A negligência do direito à educação básica no Brasil é uma realidade atual, apesar de ser garantido pela Constituição Federal de 1988.

Dentre desse contexto, a Educação de Jovens e Adultos é uma forma de ensino voltada para aqueles que não foram privilegiados com a oportunidade de receber uma educação adequada durante sua infância ou que a receberam de forma insuficiente, resultando em uma lacuna nos conhecimentos fundamentais, como a alfabetização.

A importância da formação continuada para os docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é compreendida ao considerar não apenas o aprendizado de metodologias e recursos de ensino, mas também a preparação dos professores para lidar com as dificuldades enfrentadas na profissão. Dessa forma, eles estarão capacitados para lidar com a realidade de muitos jovens e adultos que ingressam na EJA.

Nesse sentido, os professores precisam realizar um ensino que esteja de acordo com a realidade dos jovens e adultos, pois muitos deles possuem responsabilidades sociais e econômicas nas quais demandam deles diversas obrigações, além de enfrentarem diariamente diversas dificuldades nesse caminho de aprendizagem.

Evidencia-se assim, que a formação continuada para professores é uma oportunidade de suprir as falhas frequentes da formação acadêmica. Ela proporciona aos docentes aprendizagens que têm como objetivo melhorar o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso, esse artigo tem por ideia principal abordar a EJA assim como a formação dos professores que atuam nessa área. Não obstante, através dos objetivos específicos, busca-se: Definir a Educação de Jovens e Adultos (EJA); Identificar as possíveis dificuldades que os professores encontram ao trabalhar na EJA; Relatar o processo de formação de professores nesse campo.

Sendo assim, esse artigo tem sua relevância a toda a população, principalmente ao considerar a

educação ofertada tanto para jovens, quanto aos adultos, ressaltando que não há tempo para aprender e que independente da fase de desenvolvimento que o indivíduo se encontra, ele pode se inserir em um processo educativo.

A metodologia utilizada para a construção desse artigo foi a pesquisa bibliográfica que, por meio de pesquisas em artigos, trabalhos acadêmicos, revistas, sites e principais bases de dados: Scielo, Pepsic e BV Salud, buscou-se abordar a EJA em suas diferentes interfaces.

Estruturado em três tópicos, o artigo abordará tanto o processo histórico da EJA no Brasil, quanto a sua definição, perpassando pelas dificuldades que os professores encontram ao lidar com a demanda, bem como o que se refere à sua preparação e formação para trabalhar com essa população. Tendo na fundamentação teórica os seguintes tópicos: EJA: A Educação Para Jovens E Adultos No Brasil; As Dificuldades Encontradas por Professores na EJA; Formação Do Professor Para a EJA.

EJA: A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No Brasil, o direito à educação básica, assegurado pela Constituição

Federal de 1988, ainda sofre constantemente negligência. Dentre os principais motivos para essa negligência e as consequências catastróficas que acarreta para o país, é fundamental ressaltar o histórico de falta de um planejamento educacional de longo prazo, a influência e intromissão de organizações internacionais e também as reformas excessivas, que na grande maioria das vezes têm como objetivo provocar alguma mudança superficial para que tudo permaneça como está (Santos, Lourenço, Lopes, 2023).

No contexto de negligência histórica em relação à educação, os indivíduos menos privilegiados são os que sofrem maiores consequências, pois têm negado o seu direito a uma educação de qualidade (Santos, Lourenço, Lopes, 2023).

A priori, antes de entrar no conceito e definição da Educação para Jovens e Adultos, faz-se necessário passear pela história e desenvolvimento dessa prática. o processo de educação no Brasil, teve início com a vinda dos padres jesuítas nas caravelas dos colonizadores portugueses, que tinha como objetivo dessa implementação do sistema jesuítico de ensino subjugar os nativos (Cruz, 2018).

Essa era uma forma na qual tratava-se da aculturação sistemática dos nativos, uma educação que durou cerca de duzentos e dez anos e não abandonou suas responsabilidades como líderes espirituais. Ancorou sua linha curricular de maneira competente, investindo pesadamente no conhecimento de seus alunos com o apoio da realeza (Gentil, 2005, apud, Cruz, 2018).

Porém, esse sistema de ensino chegou ao seu fim quando a coroa portuguesa constatou o aumento do poder dos jesuítas ao longo do tempo. Apesar disso, a realeza não se deu ao trabalho de garantir uma educação de qualidade para os adultos da colônia. Depois disso, com a vinda da família real para o Brasil em 1808, percebeu-se a urgência de criar uma sociedade nova que se adequasse ao crescimento das cidades e ao desenvolvimento industrial (Cruz, 2018).

Assim, no decorrer da evolução da sociedade, marcada pela transição para a era industrial e urbana, surgiu a demanda por um maior domínio de conhecimento e a necessidade de demonstrar habilidades laborais específicas. Assim, a escola passou a assumir a responsabilidade de educar os indivíduos tanto para a vida em

sociedade quanto para a aquisição de competências necessárias ao mundo do trabalho (Gentil, 2005, apud, Cruz, 2018).

A sociedade brasileira foi moldada neste compasso, caracterizada pela subserviência, autoritarismo e pela concentração de poder nas mãos de uma minoria, que, em troca, impediu o progresso natural da nação. A EJA é vítima de uma herança amaldiçoada, resultado de décadas de negligência e abandono e negligência (Marques, 2018).

No ano de 1854, surgiu a primeira escola que funcionava em período noturno. E em 1876, já existiam 117 escolas espalhadas por todo o país. Desse momento em diante, observou-se que o termo Educação para Jovens e Adultos estava sendo mais frequentemente utilizado no âmbito parlamentar. No início do século XX, mais precisamente na década de 30, as conversas sobre a Educação de Jovens e Adultos resultaram na incorporação da gratuidade do ensino e na exigência de frequência dos estudantes adultos na Constituição de 1934 (Gentil, 2005, apud, Cruz, 2018).

A partir dos anos 1940, a educação de jovens e adultos viveu uma década marcante, com diversas

iniciativas políticas e pedagógicas voltadas para essa população. Entre essas iniciativas, destacam-se a regulamentação do FNEP (Fundo Nacional de Ensino Primário), a criação do INEP, as primeiras atividades voltadas para o ensino supletivo, o lançamento da CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949 (Cruz, 2018).

Nos anos 50, diante do crescimento das indústrias, houve a necessidade de capacitar indivíduos para o mercado de trabalho. (Cruz, 2018). E partir de 1960, a sociedade da época passou por profundas transformações, nas quais também exigiam ações estaduais. A população passou a buscar condições dignas na tentativa de expandir o direito à educação para todas as pessoas, num contexto em que uma grande proporção de jovens e adultos eram incapazes de exercer a cidadania plena e não tinham o direito de participar das eleições devido ao analfabetismo (Marques, 2018).

A educação popular, mais especificamente a alfabetização,

configurou-se como um instrumento de luta política e de valorização da própria cultura do povo. É nesse cenário que surgem movimentos e iniciativas dirigidas para alfabetização de adultos com vistas à transformação da realidade social (...) (Marques, 2018, p 14).

Com o aumento na preocupação da educação de adultos, em 1964, acontecia um grande marco na história da educação, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos - PNAA (Marques, 2018). Que, por sua vez, levou à realização do II Congresso Nacional de Adultos. (Cruz, 2018).

Este plano tinha como objetivo disseminar por todo o Brasil programas de alfabetização baseados na proposta de Paulo Freire. A proposta em questão teve sua continuidade interrompida pelo Golpe Militar, sendo que aqueles que a apoiavam enfrentaram uma repressão severa (Marques, 2018).

Neste evento, Paulo Freire apresentou a proposta de uma educação de adultos que permitisse a interação com o ambiente social e político. Com a contribuição de Freire, vários movimentos surgiram no campo da educação popular, com base no seu método (Cruz, 2018).

Porém, a repressão sofrida, levou Paulo Freire, a ser obrigado a se exilar e suas propostas foram deixadas de lado (Cruz, 2018). Os educadores e políticos da época ficaram impressionados com o fato de que o método Paulo Freire acelerava o processo de alfabetização de adultos. Paulo Freire não estava aplicando o mesmo método de alfabetização às crianças como fazia com os adultos (Gadotti, 2006, apud, Cruz, 2018).

A ousadia de implementar um verdadeiro projeto educacional que associa a alfabetização a um processo de conscientização, possibilitando ao oprimido adquirir habilidades de leitura e escrita e alcançar sua libertação, foi o que levou ele a se tornar um dos primeiros brasileiros exilados (Gadotti, 2006, apud, Cruz, 2018).

Poucos anos depois, no ano de 1967, o governo passou a assumir o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, transformando-os em iniciativas assistencialistas e conservadoras. Durante esse período, foi lançado o MOBRAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, depois disso, em 1969, o governo massivamente, desenvolveu diversas campanhas de Alfabetização (Marques, 2018).

Na década de 70, o MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional, ampliando sua atuação de maneira diversificada. Uma das iniciativas provenientes desse programa, é destacado o PEI - Programa de Educação Integrada, que se configura como uma versão simplificada do antigo curso primário (Marques, 2018).

Na década de 80, com o surgimento dos movimentos sociais e o início da abertura, ocorreram transformações significativas. Na área política, os projetos relacionados à alfabetização se expandiram para incluir turmas de pós-alfabetização. No ano de 1985, o MOBRAL chegou ao fim, desacreditado, sendo substituído pela Fundação Educar. Essa nova instituição passou a apoiar, tanto financeiramente quanto tecnicamente, as iniciativas do governo, entidades civis e empresas (Marques, 2018).

Porém, em 1990 a Fundação Educar foi extinguida, deixando um enorme vazio na EJA, onde, não foi visto mais nenhum tipo de movimento que ia de encontro a esse contexto, isso desencadeou às escolas municipais da época a desenvolverem por conta própria programas que

ofereciam educação de jovens e adultos (Marques, 2018).

Durante este período, houve uma estagnação na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que poucas ações foram realizadas. Com o retorno da Democracia e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a EJA passou a ter novos fundamentos, estabelecidos no artigo 208 (Cruz, 2018).

Nesse artigo, é assegurado e afirmado que a educação de jovens e adultos é um direito de todos, onde, o Estado tem a obrigação de garantir a educação através do Ensino Fundamental, que é obrigatório e gratuito. Além disso, é assegurada a oferta gratuita desse ensino para todos aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada. Entretanto, para compreendermos que os jovens e adultos possuem características únicas em seu processo de aprendizagem, é necessário oferecer uma educação que realmente atenda às suas necessidades específicas (Fernandes; Gomes, 2015).

Assim, a partir da Constituição de 1988, a educação de jovens e adultos, através do supletivo, foi garantida como um direito público, sendo de oferta obrigatória. Durante a década de 1990, houve um aumento

significativo na discussão dessa temática, enfatizando a importância da educação da população como um instrumento fundamental para o progresso do país (Cruz, 2018).

Garantir o direito à liberdade de expressão e comunicação na sociedade é possível ao alfabetizar os adultos e incentivá-los a prosseguir com seus estudos. Dessa maneira, todos podem se sentir cidadãos e interagir com o meio de forma igualitária, sem quaisquer restrições. Devido a esse fato, existe uma preocupação em relação à qualificação de profissionais capazes de realizar essa tarefa difícil (Cruz, 2018).

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos pode ser descrita como a modalidade educacional direcionada àqueles que não tiveram acesso à educação em sua idade apropriada ou a receberam de maneira inadequada, resultando em uma falta de alfabetização e conhecimentos básicos necessários (Paiva, 1973, apud Fernandes; Gomes, 2015).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino que tem como propósito atender pessoas que, por diversas razões, não puderam estudar na idade considerada "adequada" e que em

determinados momento da vida, decidiram voltar à escola em busca do tempo perdido (Porcaro, 2011).

À medida que o tempo passa, as pessoas sentem a necessidade de participar do processo de aprendizagem e buscam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é disponibilizada pelas instituições de ensino públicas. Onde, o objetivo principal refere-se a proporcionar a essas pessoas oportunidades de educação, inclusão social e interação, confiando ao professor uma grande quantidade de expectativas (Porcaro, 2011).

Além de assegurar aos jovens e adultos a garantia e o direito ao ensino fundamental público e gratuito, tem como princípios básicos os seguintes documentos e referências:

A nova Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, que destaca a integração da EJA à Educação Básica - observada a sua especificidade. Garantiu a flexibilidade da organização do ensino básico, inclusive a aceleração de estudos e a avaliação de aprendizagens extra escolares entre outra estabeleceu as idades de 14 e 17 anos para o ensino fundamental e médio, além disso, diminuiu as idades mínimas dos participantes dos Exames Supletivos (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio (Marques, 2018, p 17).

O autor supracitado ainda contribui dizendo:

O Parecer 11/2000 e a Resolução 01/2000 - ambos do Conselho Nacional de Educação, instrumentos que apresentam o novo paradigma da EJA e sugerem: extinguir o uso da expressão supletivo; restabelecer o limite etário para o ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio); atribuir à EJA as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora; promover a formação dos docentes e contextualizar currículos e metodologias, obedecendo os princípios da Proporcção, Equidade e Diferença; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Marques, 2018, p 17).

No que se refere às funções da Educação de Jovens e Adultos, evidencia-se três principais funções, sendo: Função Reparadora; Função Equalizadora; Função Qualificadora (Marques, 2018).

A função reparadora, volta-se para a ideia de que reparar não se limita a garantir que os jovens e adultos tenham direitos civis, como acesso a uma educação de qualidade, mas também significa reconhecer que todos os seres humanos têm direito a um bem valioso, tanto social quanto simbolicamente. No entanto, é importante não confundir reparação com suprimento. Para cumprir essa

finalidade, é fundamental que haja um modelo educacional que ofereça situações pedagógicas eficazes para atender às necessidades de aprendizado específicas de estudantes jovens e adultos (Marques, 2018).

Já a função equalizadora tem como objetivo principal proporcionar igualdade de oportunidades, permitindo que os indivíduos tenham acesso a novas oportunidades no mercado de trabalho, na sociedade, nas áreas da estética e nas formas de participação. A EJA, nesse contexto, se configura como uma oportunidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos de todas as faixas etárias. Ela possibilita que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, evidenciem suas habilidades, compartilhem experiências e tenham acesso a diferentes perspectivas de trabalho e cultura (Marques, 2018).

Em contrapartida, a função qualificadora, trás a ideia promover o desenvolvimento pessoal e profissional, ajudando os indivíduos a adquirir novas habilidades, conhecimentos e competências ao longo do tempo. Através da educação permanente, reconhecemos o potencial ilimitado de crescimento e adaptação do ser humano, e

incentivamos a busca constante pelo autoaperfeiçoamento, pois, acredita-se que a aprendizagem é um processo contínuo e que todos têm a capacidade de aprender e se aprimorar constantemente (Marques, 2018).

Acredita-se que a educação seja o principal e mais eficaz catalisador de transformação. Por meio dela, o indivíduo é capaz de adquirir uma compreensão mais aprofundada de si mesmo e do ambiente ao seu redor. Portanto, é crucial que a educação esteja na vanguarda ao aceitar e incorporar as mudanças e particularidades do mundo atual (Cruz, 2018).

O Brasil tem progredido significativamente no combate ao analfabetismo entre jovens e adultos, mas ainda é um dos países com a maior taxa de analfabetos. O problema é que o adulto que procura a escola não está buscando apenas aquisição de habilidades de leitura e escrita. Ele está em busca e tem necessidade de se manter atualizado com o contexto social em que vive e participa (Cruz, 2018).

Portanto, no que concerne a educação de jovens e adultos, a abordagem metodológica não deve ser desenvolvida com os mesmos

parâmetros quando comparada à educação de crianças e adolescentes, pois, um estudante de 30 anos que retorna aos anos escolares do 4º ano do ensino fundamental não se envolverá em uma atividade claramente infantil. Por isso se torna necessário abordar tópicos similares, porém utilizando uma linguagem mais madura e que atenda aos interesses desse público (Cruz, 2018).

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS POR PROFESSORES NA EJA

Na área de educação de jovens e adultos (EJA), os educadores se deparam com uma série de desafios ao desenvolverem sua prática docente (Porcaro, 2011). Lidar com a Educação de Jovens e Adultos é compreender qual conteúdo ensinar e por qual motivo, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos. É importante fazer com que reconheçam esses diversos saberes, suas aspirações para o futuro e suas limitações (Costa, 2017).

É fundamental que todos, incluindo a escola, entendam que os alunos da Educação de Jovens e Adultos vivem a mercê de uma série de problemas, nos quais enfrentam diariamente preconceito, vergonha, discriminação, críticas e muito mais.

Essas questões são vivenciadas tanto em suas famílias quanto na comunidade em que vivem (Cruz, 2018).

Pois, cada aluno da Educação de Jovens e Adultos possui características distintas em sua vida, origem, idade, experiências profissionais, histórico escolar, ritmo de aprendizagem e estrutura de pensamento. Na maioria dos casos, são pessoas que vivem no mundo do trabalho e capitalismo, possuem responsabilidades sociais e familiares, além de valores éticos e morais que são moldados por suas experiências, ambiente e cultura em que vivem, sendo que nenhum desses aspectos sejam negligenciados no processo educacional (Cruz, 2018).

Dessa forma, tanto educadores quanto educandos podem se reconhecer como indivíduos capazes de gerar cultura, adquirir novos conhecimentos e produzir saberes (Costa, 2017).

Portanto, esses desafios incluem lidar com a heterogeneidade dos estudantes, enfrentar a evasão escolar, lidar com salas de aula com predominância de alunos jovens, lidar com a falta de materiais didáticos específicos, lidar com a baixa autoestima dos estudantes e lidar com

a rigidez institucional. Entretanto, em todos os eventos, esses professores indicam que estão procurando por vias diferentes que beneficiem o processo de ensino, como soluções individuais para lidar com as circunstâncias que surgem à sua frente (Porcaro, 2011).

Quando se pensa nos desafios enfrentados pelo educador no contexto da EJA, muitos são tais desafios, podendo ser elencado em diversos fatores (Porcaro, 2011).

Um deles refere-se aos estudantes que chegam ao 7º ou 8º ano com grandes dificuldades em leitura e escrita, além da heterogeneidade presente em uma única turma, haja vista que simultaneamente, em sua sala de aula, há alunos que são capazes de debater um tópico em seu nível de ensino, enquanto outros têm um conhecimento muito limitado e precisam aprender conceitos específicos e básicos sobre o assunto (Porcaro, 2011).

Outra situação desafiadora é a presença de alunos com liberdade assistida na escola, os quais são obrigados a frequentá-la por decisão judicial. Esses alunos não têm interesse em estudar e se sentem desconfortáveis em uma sala de aula em que há pessoas mais velhas do

que eles ou da mesma idade, porém em uma situação diferente (Porcaro, 2011).

Visto que, trazer esse aluno para o grupo é uma tarefa difícil, pois ele está apenas seguindo uma ordem e não possui o desejo genuíno de aprender. Atualmente, a educação prisional e a educação de jovens em liberdade assistida são amplamente reconhecidas como parte importante da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Elas se estabelecem como um campo de atuação que demanda uma abordagem diferenciada por parte do educador (Porcaro, 2011).

Não obstante, há aqueles que também alunos que enfrentam dificuldades para frequentar a escola devido à sua realidade diária, incluindo problemas relacionados ao trabalho, à família e às tarefas domésticas (Porcaro, 2011).

Ainda nesse contexto, uma das possíveis dificuldades muito presentes na sala de aula de período noturno principalmente, é a juvenilização dos alunos, que trouxe consigo para a escola a ausência de restrições, a insubordinação, a agressividade e a ausência de consideração (Porcaro, 2011).

Menciona-se também os desafios enfrentados durante o

processo de ensino na EJA, como a elevada taxa de desistência dos alunos e a dificuldade de conectar o conteúdo estruturado com suas experiências, assim, estabelecendo uma relação entre o que eles estão aprendendo na sala de aula e sua realidade cotidiana (Porcaro, 2011).

Pensando nisso, um desafio apontado é o período prolongado em que os estudantes ficaram sem estudar, resultando em uma certa resistência em relação ao novo, diante disso, a diversidade de idades dos alunos, que varia de 13 a 70 anos também é um fator limitante para tal problemática. Esses estudantes possuem realidades e aspirações diferentes, o que não permite a realização de um trabalho individualizado (Porcaro, 2011).

Assim é possível notar que o aluno que já passou por um processo de ensino durante sua infância, mas acabou sendo excluído do sistema escolar e evadiu da escola, na EJA, vive uma situação de insegurança, desconforto, vergonha e humilhação, o que resulta em baixa autoestima e desconfiança em sua habilidade de aprender (Porcaro, 2011).

Durante o seu tempo na escola, é possível que ele tenha enfrentado situações em que se sentiu excluído

ou teve dificuldades em alcançar sucesso acadêmico, em razão disso, o fracasso escolar possui também outros aspectos relevantes. Entre eles, destaca-se a forma como o aluno se relaciona com o ambiente escolar, estabelece vínculos com o conhecimento e com o processo de aprendizagem, bem como interage com professores e colegas. Além disso, suas relações familiares e os laços que constrói com o conhecimento também desempenham um papel importante nesse contexto (Cruz, 2018).

Assim como expõe Valéria, citada por Porcaro (2011, p 46):

(...) uma das dificuldades que enfrenta no desenvolvimento do trabalho, a baixa autoestima dos educandos, que não acreditam na própria possibilidade de aprender. Além disso, a educadora aponta, também, outra dificuldade do processo: a diversidade cognitiva da turma – alunos que se encontram no início do processo de alfabetização e aqueles que se encontram no final desse processo.

Ressalta-se ainda o desafio de criar uma proposta de trabalho com um grupo de professores que possa atender às necessidades específicas dos estudantes adultos. Isso inclui lidar com a rigidez nos horários,

ajustar as aulas em módulos e pensar em como estruturar uma aula de 50 minutos para um público adulto. Além disso, é preciso formalizar o processo de certificação sem comprometer a qualidade, já que o projeto passou da esfera de um movimento popular para a responsabilidade do poder público, o que requer adequação às leis e modelos já estabelecidos (Porcaro, 2011).

Sendo assim, para superar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, o professor deve ter uma abordagem crítica e construtiva. Ele precisa enfrentar os desafios que surgem e transformá-los em oportunidades para o bem. Isso aumentará sua motivação e coragem para promover mudanças e alcançar o objetivo desejado: proporcionar uma educação de qualidade (Costa, 2017).

Portanto, vale a pena ressaltar a necessidade do Ministério da Educação e seus diversos setores públicos em ter um olhar voltado para apoiar as escolas, subsidiando com recursos permanentes e formação que permitam aos professores enfrentar estes desafios (Porcaro, 2011).

Além disso, o professor deve tornar seu ensino significativo e transformador, capacitando os alunos

a se tornarem indivíduos autônomos e alfabetizados. É importante que os alunos saibam que o que aprenderam não se limita apenas à escola, mas também se aplica à vida como um todo, permitindo-lhes transformar suas dificuldades e se tornarem mais resilientes (Costa, 2017).

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EJA

Desde o século XVII, já se vinha defendendo a importância da formação de professores. No entanto, foi somente no século XIX que se percebeu a necessidade de uma abordagem institucional para lidar com esse problema, uma vez que foi nessa época que a questão da formação de professores se tornou evidente para a população (Vieira, 2016).

A formação de professores no Brasil sempre esteve fortemente ligada às escolas normais, que eram responsáveis pela sua preparação até a Reforma Universitária de 1968, quando surgiram as faculdades de educação (Cruz, 2018).

Conforme colocado por Saviani (2009, apud Vieira, 2016), a formação de professores nunca foi uma preocupação explícita no Brasil. A inquietação teve início em 1827 através da implementação das

Escolas de Primeiras Letras. O ensino nestas escolas era baseado no método mútuo, o qual exigia que os professores fossem treinados através desse método, com suas próprias despesas sendo responsabilidade deles.

Assim, a partir de 1835, a responsabilidade pela formação dos professores passou a ser atribuída às províncias, que criaram as chamadas Escolas Normais. Porém, essas escolas não possuíam continuidade, sendo fechadas e reabertas com frequência. As Escolas Normais centravam-se na transmissão do conhecimento para as crianças, negligenciando o preparo didático-pedagógico. Essas escolas eram categorizadas em dois tipos diferentes: as Escolas Normais Secundárias, que tinham o propósito de educar professores de nível secundário, e as Escolas Normais Primárias, também conhecidas como Escolas Normais, que capacitavam os professores para o ensino primário (Vieira, 2016).

Em 1835, surgiu a primeira escola normal do Brasil, localizada na província do Rio de Janeiro, especificamente no município de Niterói. As escolas normais foram criadas com o objetivo de formar professores, de acordo com Martins

(2006, apud, Vieira, 2016). Naquela época, cerca de 75% da população no Brasil era analfabeta. Portanto, a criação das escolas normais visava eliminar essa porcentagem de analfabeto (Vieira, 2016).

No ano de 1880, Dom Pedro II estabeleceu um instituto com foco na formação de professores em proximidade com a Corte. No estudo realizado, participaram 175 alunos, dos quais 88 eram mulheres e 87 eram homens. Neste instituto, eram oferecidas aulas de corte e costura exclusivamente para as mulheres. Elas frequentavam o instituto em regime semi-integral, onde também aprendiam habilidades relacionadas às tarefas domésticas (Vieira, 2016).

Compreende-se dessa forma que a mulher ingressava nos institutos de formação de professores com o desejo de ampliar sua instrução, buscando melhorar seus conhecimentos para gerenciar o lar, criar os filhos e ter rendimento próprio (Vieira, 2016, p 19).

No ano de 1890, a escola normal sofreu mais uma vez modificações. Nesta ocasião, o plano de estudo recebeu algumas reformulações, nas quais os conteúdos existentes foram enriquecidos e foram criados exercícios práticos de ensino. Para

tanto, foi estabelecida uma escola considerada um modelo, que foi incorporada à escola regular. A preparação dos professores nos exercícios práticos teve início por meio dessa reforma (Vieira, 2016).

Depois dessa fase de capacitação dos docentes através de conteúdos e exercícios práticos, em 1932 foram estabelecidos os Institutos de Educação, cujo propósito era formar os professores por meio do ensino e da pesquisa, onde, foi implantado um instituto tanto no Distrito Federal quanto em São Paulo. Nesse mesmo ano, Anísio Teixeira promoveu a transformação das Escolas Normais em Escolas de Professores, com a intenção de destacar a importância da educação como um meio para a transformação social e a redução das desigualdades sociais (Vieira, 2016).

Os Institutos de Educação progrediram até alcançarem o nível universitário, estabelecendo-se como pilares fundamentais dos estudos superiores. Em 1934, o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à recém-criada Universidade de São Paulo. No ano seguinte, em 1935, o outro instituto foi incluído na Universidade do Distrito Federal. A formação dos professores

das escolas secundárias foi organizada por meio dessas bases, o que resultou na criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Essa instituição se tornou um ponto de referência para todas as escolas de ensino superior (Vieira, 2016).

Dessa forma, para os professores das escolas secundárias e primárias, era imprescindível dedicarem três anos ao estudo das disciplinas específicas e um ano à formação didática. Assim, a duração total do curso era de quatro anos (Vieira, 2016).

O resultado das reformas da ditadura militar foi a convivência entre um 2º grau técnico em magistério, que prepararia os professores para os anos iniciais do 1º grau e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que titulariam os professores das diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores das diversas disciplinas do 2º grau (Cruz, 2018, p 08).

Este modelo anterior de formação de professores, até a vigência da LDB/96, não incluía a exigência de formação específica para atender os alunos jovens e adultos em seu formato convencional. A exceção à regra de não formação específica para EJA começou no final dos anos

80, quando as faculdades de educação tiveram um amplo debate sobre o papel do pedagogo e sua habilitação profissional (Cruz, 2018).

A partir disso, as instituições públicas de educação superior concluíram que os pedagogos devem ser treinados preferencialmente como professores, podendo exercer funções de gestão na educação pública em várias áreas, como direção, coordenação e supervisão. No entanto, sua formação principal ainda é baseada no ensino dos primeiros anos do ensino fundamental. Com base nessa compreensão, ocorre a implementação de ênfases específicas nas habilitações de alguns cursos de pedagogia em todo o país. Os cursos de pedagogia com ênfase ou habilitação em EJA surgem a partir dessa experiência (Cruz, 2018).

A formação e qualificação do professor são essenciais para garantir a qualidade e o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Na formação dos professores, é também necessário considerar o que é estabelecido no artigo. No artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases, é declarado que a educação básica tem como objetivo o desenvolvimento do aluno, garantindo uma formação comum essencial para o exercício da cidadania e

proporcionando recursos para avançar no trabalho e em estudos futuros (Fernandes; Gomes, 2015).

Segundo o artigo 61 da lei mencionada, é destacado que a formação dos profissionais da educação precisa estar alinhada com os objetivos dos distintos níveis e tipos de ensino, além de levar em consideração as particularidades de cada etapa de desenvolvimento do estudante. Dessa forma, é necessário cumprir os requisitos legais e encontrar maneiras de superar os desafios frequentes da formação desses professores (Fernandes; Gomes, 2015).

Ao considerar as lições de Paulo Freire (2020, apud Santos; Lourenço; Lopes, 2023), entende-se que a formação do professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve buscar constantemente um processo de autocrítica. Isso significa que os métodos, conteúdos e recursos utilizados com esse público precisam ser constantemente revisados, a fim de evitar uma prática pedagógica que reproduza apenas ações mecânicas e desconectadas da realidade dos estudantes.

Portanto, para que esse processo ocorra adequadamente, é imprescindível qualificar os

profissionais envolvidos. É de extrema importância que a equipe de professores esteja bem preparada, sendo assim, é fundamental investir em formação contínua para que todos tenham a oportunidade de rever suas práticas. No contexto educacional atual, é viável promover a formação continuada como um caminho para aprimorar a qualidade do ensino (Cruz, 2018).

O educador da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve constantemente refletir sobre sua prática pedagógica, buscando sempre expandir seus conhecimentos e metodologias em relação ao processo de aprendizagem dos alunos, a fim de melhorar a qualidade desse processo (Fernandes; Gomes, 2015).

Trabalhar com jovens e adultos exige do profissional não apenas uma formação inicial de nível universitário, mas também pode ser obtida por meio de educação continuada, que envolve a participação em cursos de especialização, fóruns e seminários que visam manter os conteúdos curriculares atualizados (Fernandes; Gomes, 2015).

A qualificação do profissional no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está intimamente relacionada ao comprometimento do

docente com a educação, assim como à oferta de cursos de qualificação pelos órgãos públicos. Para trabalhar com jovens e adultos, é necessário possuir uma formação consistente que proporcione uma compreensão aprofundada das necessidades dos alunos do segmento de Educação de Jovens e Adultos (Fernandes; Gomes, 2015).

A formação dos professores está intrinsecamente ligada à sua experiência e conhecimento, pois suas ações e práticas podem ter um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é importante que a relação entre professor e aluno seja fundamentada no diálogo, na interação, na troca de experiências e no comprometimento com o progresso do estudante, permitindo assim a construção de um indivíduo crítico e engajado (Fernandes; Gomes, 2015).

É importante permitir que o aluno também assuma o papel de ensinante no processo de aprendizado, especialmente quando se trata de adultos que já acumularam vastos conhecimentos ao longo de suas vidas. Nesse momento, o educador se torna aluno e agente de transformação ao reconhecer o aluno

como protagonista (Fernandes; Gomes, 2015).

Apesar de não haver uma formação específica para os professores da EJA, assim como expõe Vieira (2016, p 10): “em sala de aula, ele se esforça para transmitir o conhecimento da melhor forma possível”, já que atualmente não existe uma política educacional para formar especialistas nessa modalidade de ensino.

Em razão disso, diversos autores afirmam que é fundamental investir na qualificação dos professores, ressaltando que a formação inicial é necessária e que a aprendizagem deve ocorrer durante toda a carreira. Fica então evidente a importância de uma qualificação específica para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos (Fernandes; Gomes, 2015).

Pois, a prática educativa é, acima de tudo, um desafio, pois o educador consciente dedica a maior parte de seu tempo a se questionar, rever conceitos e buscar oferecer o melhor para seus educandos (Cruz, 2018).

Os alunos da EJA possuem uma enorme bagagem de conhecimento e histórias de vida, uma visão própria do mundo e de

tudo que o cerca. Reconhecer suas necessidades e características próprias é indispensável para que o professor consiga desenvolver um trabalho significativo e garantir a permanência dos estudantes da EJA (Fernandes; Gomes, 2015, p 07).

No que diz respeito à qualidade da formação para a atuação na EJA, observa-se um aumento na perda de características dos cursos de formação, juntamente com a escassez de livros que ofereçam suporte a essa formação, a pouca colaboração das universidades, a negligência do ensino e a formação para o trabalho docente (Cruz, 2018).

A situação atual da educação brasileira leva a refletir sobre a necessidade de investir na formação contínua para os professores que atuam na modalidade de Ensino a Jovens e Adultos (EJA), especialmente aqueles que não receberam essa preparação durante a sua formação inicial (Fernandes; Gomes, 2015).

Por isso, na sociedade atual globalizada, há muitos desafios que tornam a prática de ensinar cada vez mais complexa. Tanto a instituição formadora de professores quanto os formadores e os futuros professores precisam aceitar que simultaneamente

convive-se com inovação e incerteza, o que exige superar uma formação fragmentada. Assim, a complexidade da educação dos seres humanos aumenta, conseqüentemente, a formação do professor também passa a abraçar essa complexidade (Cruz, 2018).

Os educadores que se comprometem com a Educação de Jovens e Adultos, têm que possuir consciência da necessidade de buscar mecanismos, métodos e teorias que estimulem o público alvo a não abandonar a sala de aula, ou seja, o professor é o estimulador, o mediador de seus alunos (Costa, 2017, p 11).

A fim de promover alterações nesses padrões, é essencial que o educador da Educação de Jovens e Adultos procure por abordagens que não apenas se envolvam no contexto dos alunos, mas também os ajudem a compreender que a busca pelo conhecimento é capaz de ultrapassar a condição de oprimido e se tornar uma força transformadora no mundo (Freire, 2002, apud Fernandes; Gomes, 2015).

Ainda, também é de suma importância para o educador da Educação de Jovens e Adultos (EJA) compreender a relevância de obter uma formação adequada e direcionada para atender a esse grupo

específico. É fundamental que sejam respeitadas as divergências encontradas nessa modalidade de ensino, sejam elas de natureza cultural ou social, as quais necessitam ser levadas em consideração. Caso contrário, a educação seguirá um modelo padronizado, no qual a leitura e escrita ocorrem de forma mecânica (Fernandes; Gomes, 2015).

Sendo assim, não se pode negar a relevância da formação do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para tornar o ensino nessa modalidade significativo. Isso proporciona aos alunos uma melhor oportunidade de construir conhecimento e, por meio desse processo, validarem a importância da escola (Gomes, 2019).

Não obstante, esta discussão está inserida em um contexto abrangente e relevante, que aborda aspectos curriculares, política global dos governos, capacitação dos professores em geral e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em particular, estratégias de recursos humanos, planejamento e utilização de recursos financeiros, tanto na formação quanto na valorização dos professores, bem como a vontade política dos governantes (Gomes, 2019).

Devido à falta de preparo adequado na formação docente, os professores, em especial aqueles que lecionam na Educação de Jovens e Adultos, tendem a adotar uma prática pedagógica que resulta em desconexão entre o conteúdo transmitido e o conhecimento efetivamente absorvido pelo aluno (Vieira, 2016).

Segundo Gauthier (2006, apud Vieira, 2016) e seus colaboradores, uma das possíveis razões para a falta de reconhecimento da importância do professor no processo de ensino é a não consideração da docência como uma profissão com características e conhecimentos específicos. Isso faz com que o professor seja diretamente responsável pelo resultado de seu trabalho em sala de aula. Nesta perspectiva, é necessário que o sujeito educador possua uma formação política e social sólida, a fim de lidar de forma eficaz com propostas pedagógicas que não estejam em consonância com o ambiente em que os programas de Educação de Jovens e Adultos ocorrem.

Uma reflexão sobre a educação aponta para a educação de Jovens e Adultos como resultado da ineficácia do Estado em garantir, por meio de políticas públicas adequadas, a oferta e a permanência da criança e do

adolescente na escola. Sendo assim, as iniciativas em EJA, em sua maioria, caminham na marginalidade do processo educativo brasileiro e as questões mais incisivas no tocante a esta afirmação dizem respeito às propostas de governo criadas de acordo com as necessidades políticas de cada sistema ideologicamente dominante (Vieira, 2016, p 11).

Considerando as salas de aula multisseriadas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é possível notar que o professor possui um conhecimento limitado em relação às dificuldades enfrentadas por essa modalidade de ensino, bem como a escassez de material didático disponível para ser utilizado nas aulas. Além disso, ele também se depara com a situação em que os alunos estão em níveis de aprendizado muito diversos (Vieira, 2016).

Mesmo sem conhecimentos formais, os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) devem considerar a experiência e o conhecimento dos alunos, sugerindo abordagens adequadas e adaptadas à realidade desses estudantes (Fernandes; Gomes, 2015).

Dessa forma, o conhecimento do professor está comprometido com um ensino que leve em consideração o perfil dos alunos, incluindo sua faixa

etária. Isso implica no uso de metodologias e práticas que considerem as particularidades individuais, além de suas maneiras de agir e se relacionar com o mundo (Fernandes; Gomes, 2015).

A utilização de metodologias adequadas pelo professor da EJA é um fator crucial para garantir a permanência dos alunos na escola, diminuindo a taxa de evasão nessa modalidade de ensino. No contexto em questão, o conhecimento acerca da interdisciplinaridade pode se configurar como uma ferramenta para auxiliá-lo na consecução desse propósito, haja vista que ela permite estabelecer conexões entre os saberes provenientes de diversas áreas de maneira abrangente (Fernandes; Gomes, 2015).

Desta maneira, a continuidade na formação dos profissionais que trabalham nas salas de aula é um dos caminhos para o sucesso da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Através de cursos de capacitação, aprimoramento e participação em seminários, os professores têm a oportunidade de expandir seu conhecimento, promovendo reflexões sobre a importância do conhecimento já adquirido e estando abertos para a produção de conhecimento ainda não

existente. Isso é feito sob o princípio da pesquisa e da superação das ideias preconcebidas (Fernandes; Gomes, 2015).

Para que assim, os cursos de formação continuada proporcionem ao professor o desenvolvimento de várias habilidades que possa auxiliar no reconhecimento da importância dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas competências terão o poder de contribuir para a redução das evasões, que são comumente observadas nessa modalidade de ensino, que acontece, em maior parte dos casos, devido à despreparação do professor, que ainda não consegue atender satisfatoriamente às expectativas desse público (Fernandes; Gomes, 2015).

Assim sendo, a formação continuada é vista como um espaço de aprendizado, construção e reconstrução de conhecimentos, que contribui para que os educadores se sintam responsáveis por seu crescimento profissional e pessoal. Dessa forma, eles poderão atuar com mais foco na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, bem como na implementação das políticas públicas relacionadas a esse campo, pois o objetivo principal deste trabalho é

evidenciar a importância da formação continuada bem como das práticas docentes neste modelo e sua relação com o processo de ensino na EJA. (Fernandes; Gomes, 2015).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realização do projeto de pesquisa foi a Bibliográfica, na qual está refere-se a:

Segundo Gil (2002, p. 61) o método bibliográfico consiste em:

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

Com isso foi utilizado livros, revistas, artigos, monografias e dissertações para a elaboração do corpo teórico do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, esse trabalho pôde esclarecer a formação do profissional da educação inserido no contexto da EJA. Assim como foi elucidado, a Educação de Jovens e Adolescentes é uma forma de ofertar ensino e aprendizagem á uma

determinada população que não por diversos motivos não teve acesso ao processo educativo quando crianças.

Quando alcançam a fase adulta, essas crianças, que se tornaram jovens e, muitas vezes, adultos, sentem a vontade de começar ou prosseguir seus estudos. Dessa forma, há muitos jovens e adultos em busca de qualificação e para alcançar melhores condições de vida, procuram a EJA.

Contudo, ao voltarem à escola, esses jovens e adultos se deparam com uma nova realidade, onde compartilham o convívio com indivíduos da mesma faixa etária ou mais velhos. Por esse motivo, é de extrema importância que, tanto a escola quanto todos os envolvidos, compreendam que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos enfrentam diversos problemas diariamente, como preconceito, vergonha, discriminação, críticas e outros desafios.

Por isso, é imprescindível a figura do professor nesse contexto, visto que os professores precisam adaptarem seu ensino à realidade dos jovens e adultos, considerando que muitos deles possuem responsabilidades, e enfrentam

diariamente diversos desafios nesse caminho.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o professor desempenha um papel crucial no processo de reintegração do aluno à escola. O retorno desse indivíduo é essencial para o perfil do docente, uma vez que sua influência é fundamental para o sucesso da aprendizagem do aluno adulto. Contudo, como mencionado, o professor que trabalha com a educação de jovens e adultos não possui uma formação específica para tal, porém, precisa deter uma gama de conhecimentos formais e informais para lidar com a demanda.

Portanto, é inegável a importância da formação do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para tornar o ensino nessa modalidade realmente significativo. Aos alunos é proporcionada uma oportunidade melhor para construir conhecimento e, através desse processo, validar a importância da escola.

Portanto, conclui-se que a situação atual da educação brasileira provoca uma reflexão sobre a importância de investir na formação contínua dos professores que trabalham com Ensino de Jovens e

Adultos (EJA), principalmente aqueles que não receberam essa preparação durante sua formação inicial.

REFERÊNCIAS

COSTA, Anielly Raissa. Os desafios encontrados pelos professores de EJA no processo de ensino e aprendizagem. Orientador: Marineuma Oliveira Costa Cavalcanti. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - UFP - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba- PB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3429>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CRUZ, Antonio Carlos dos Santos. EJA: A Formação Docente e seus Desafios na Preparação do Aluno para o Mundo Moderno. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 03, Vol. 01, pp 5-17, Março 2018. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/eja-a-formacao-docente#>. Acesso em 7 nov. 2023.

FERNANDES, Rosangela Maria; GOMES, Vilisa Rudenco. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. Repositório IFSC, [s. l.], p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/461/FORMA%C3%87%C3%83O%20DOS%20PROFESSORES%20DA%20EJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 nov. 2023.

GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio

Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Manoel Messias. A formação docente para a EJA: uma questão ainda não resolvida. *Revista Educação Pública*, [s. l.], 2019. DOI DOI: 10-18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/1/a-formao-docente-para-a-eja-uma-questo-ainda-no-resolvida>. Acesso em: 6 nov. 2023.

MARQUES, Poliane de Oliveira. História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: breves reflexões. Orientador: Norma Maria Lima. 2017. 22 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Paraíba- PB, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11194?locale=pt_BR. Acesso em: 2 nov. 2023.

PORCARO, Rosa Cristina. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 25, p. 39–58, 2012. DOI: 10.5585/eccos.n25.3226. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3226>. Acesso em: 8 nov. 2023.

SANTOS, R. O. dos .; LOURENÇO , E. .; LOPES, L. F. Formação de professores para EJA no Brasil: educação na perspectiva freiriana. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e14309, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14309. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14309>. Acesso em: 8 nov. 2023.

VIEIRA, Leandra Maria. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA:: UM ESTUDO QUALITATIVO DA REALIDADE MORRINHENSE. Orientador: Marco Antônio Franco do Amaral. 2016. 57 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - IF - Instituto Federal Goiano, Morrinhos - GO, 2016. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1072/1/TC_PEDAGOGIA_LEANDRA%20VIEIRA.pdf. Acesso em: 8 nov. 2023.

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

PLAYFULNESS AND CHILD DEVELOPMENT

Luana Silva de Moura; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima; Francielle Moreira Rodrigues; Gilvan Silva Caldeiras; Pedro Vinicius Barreto Souza; Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

RESUMO: Em diferentes tempos e espaços, a ludicidade tem feito parte da história, se materializando por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Considerando que o contexto e a percepção sobre infância foram se modificando ao longo do tempo e o lúdico passou a ser inserido desde o início da escolarização da criança e antes mesmo disso, em suas vivências socioculturais é que o presente estudo se propôs a responder a seguinte questão: como o desenvolvimento infantil pode ser mediado pelo lúdico? Diante das hipóteses, o objetivo geral da pesquisa foi compreender a importância do lúdico em relação ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem. Por sua vez, os objetivos específicos foram: descrever a historicidade do lúdico sob a perspectiva sociocultural; discorrer sobre o conceito de infância e sua transformação ao longo do tempo; analisar os pressupostos teóricos do desenvolvimento infantil; pontuar a relevância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças. Para a efetivação do trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, buscando nos referenciais dispostos por outros pesquisadores, o suporte teórico para o estudo sobre o lúdico. Dentre os autores que discorrem sobre o conceito de infância e criança, bem como os aspectos constitutivos do lúdico, cita-se Heywood (2014); Postman (2011); Rousseau (1999); Kramer (2016); Massa (2015); Lopes (2014). Dentre os resultados obtidos, observou-se que o lúdico é evidenciado enquanto meio capaz de proporcionar o desenvolvimento infantil sob os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Palavras-chave: Criança. Desenvolvimento. Infância. Lúdico.

ABSTRACT: In different times and spaces, playfulness has been part of history, materializing through games, toys and games. Considering that the context and perception of childhood have been changing over time and the playful has been inserted since the beginning of the child's schooling and even before that, in their sociocultural experiences is that the present study proposed to answer the following question: question: how can child development be mediated by play? Given the hypotheses, the general objective of the research was to understand the importance of play in relation to child development and learning. In turn, the specific objectives were to describe the historicity of play from a sociocultural perspective; discuss the concept of childhood and its transformation over time; analyze the theoretical assumptions of child development; to point out the relevance of play in the teaching and learning process of children. For the accomplishment of the work, bibliographic research was carried out, of a qualitative

nature, seeking in the references provided by other researchers, the theoretical support for the study on the ludic. Among the authors who discuss the concept of childhood and child, as well as the constitutive aspects of play, Heywood (2014); Postman (2011); Rousseau (1999); Kramer (2016); Mass (2015); Lopes (2014). Among the results obtained, it was observed that the ludic is evidenced as a means capable of providing child development under the cognitive, affective, and social aspects.

Keywords: Child. Development. Childhood. Ludic.

INTRODUÇÃO

Em diferentes tempos e espaços, a ludicidade tem feito parte da história, se materializando por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Sendo parte do processo de construção da identidade e dos saberes individuais e coletivos, o lúdico tornou-se importante meio de proporcionar a aprendizagem e por isso, passou a constituir também o processo de ensino em todas as suas etapas.

Segundo mencionado por Silva, Paiva e Reis (2014) os estudos sobre o desenvolvimento infantil passaram por algumas evoluções, sobretudo ao considerar que algumas novas perspectivas sobre a criança como construíram, diferenciando-as da pessoa adulta. Não obstante, os cuidados com a aprendizagem, aliados aos estudos sobre a ludicidade, proporcionaram também a construção de metodologias de ensino mais significativas e prazerosas para as crianças.

Considerando que o contexto e a percepção sobre infância foram modificando ao longo do tempo e o lúdico passou a ser inserido desde o início da escolarização da criança e antes mesmo disso, em suas vivências socioculturais é que o presente estudo se propôs a responder a seguinte questão: como o desenvolvimento infantil pode ser mediado pelo lúdico?

Ressalta-se que as hipóteses de pesquisa foram: I) O lúdico valoriza a cultura infantil através do ato de brincar, podendo ser essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; II) A ludicidade se faz presente nas trocas culturais desde quando os seres humanos passaram a conviver em grupos; III) No contexto educativo, o lúdico pode ser utilizado como ponto de partida para a aprendizagem de conceitos, experiências e vivências cotidianas; IV) É possível construir uma prática educativa mediada pelo lúdico, tornando o desenvolvimento e a

aprendizagem mais significativa e duradoura.

Diante das hipóteses, o objetivo geral da pesquisa encontra em compreender a importância do lúdico em relação ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem. Por sua vez, os objetivos específicos são: descrever a historicidade do lúdico sob a perspectiva sociocultural; discorrer sobre o conceito de infância e sua transformação ao longo do tempo; analisar os pressupostos teóricos do desenvolvimento infantil; pontuar a relevância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças.

Sobre a infância, os estudos de Andrade (2010) reforçaram que sua historicidade caminha junto com a própria sociedade, ainda que por muito tempo as peculiaridades infantis não tenham sido levados em conta. Até o século XIX, pouco se sabia sobre o desenvolvimento infantil e cria-se que a criança era um adulto em miniatura. Somente após os estudos relacionados à psicologia do desenvolvimento, aliados às pesquisas de cunho biofisiológico é que as crianças passaram a ser consideradas como seres pensantes, que passam por processos de maturação e crescimento. Nesse âmbito, as culturas lúdicas passaram a ser inseridas, uma

vez que a infância também se inseriu nos fazeres socioculturais. Assim, justifica-se a presente pesquisa na necessidade de conhecer as características da infância, bem como associá-las à ludicidade, desenvolvimento e aprendizagem.

Para a efetivação do trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, buscando nos referenciais dispostos por outros pesquisadores, o suporte teórico para o estudo sobre o lúdico. A pesquisa encontra dividida em tópicos, os quais discorrem sobre a historicidade do lúdico, o conceito de infância, desenvolvimento infantil e a relevância do lúdico no desenvolvimento infantil.

O conceito de criança e o histórico da infância

Na evolução histórica dos conceitos de criança e infância é preciso destacar que esses conceitos não são sinônimos, uma vez que o primeiro termo evoca a ideia de sujeito dotado de historicidade e contextos socioculturais, enquanto o segundo, se refere a uma etapa da vida de um indivíduo (HEYWOOD, 2014).

A infância, sob a perspectiva de Heywood (2014, p. 22) é definida enquanto “abstração que se refere à determinada etapa da vida,

diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças.”

Na Antiguidade, a infância não agregava características próprias, uma vez que se centrava numa visão estreita, pela qual a criança era considerada como dotada de potencial e por isso, não poderia agir de forma infantil no presente. Devido a isso, sua educação projetava seu futuro e para tanto, visava moldá-la, formando o comportamento de um bom cidadão (KOHAN, 2018).

Sob a ótica platônica, a criança era descrita como um ser inferior e por isso, a infância também traz a perspectiva da fase inferior à vida adulta. Nesse sentido, o discurso sobre a criança era a de que:

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, p. 302).

Sendo a criança vista como ser inferior, justifica-se o uso de selvagem, intratável e indisciplinada como referência a ela. Como não havia estudos mais aprofundados sobre suas características biológicas e psíquicas, a natureza infantil era lapidada, para que

pudesse obedecer às regras e saber se portar em sociedade (KOHAN, 2018).

Uma outra perspectiva platônica remete a infância a um *lócus* de desprezo. As crianças, sob essa dinâmica, configuravam o indesejado, fora da verdade social. Como eram tratadas como adultos e o fato de não entenderem de política ou filosofia, as desqualificava para a convivência social. Assim, na antiguidade clássica, as crianças eram imagens do desprezo e da exclusão (POSTMAN, 2011).

Ressalta-se que, embora a criança fosse desprezada, os meninos, cuja origem fosse de homens superiores, eram preparados para governarem as cidades no futuro. Nesse sentido, a infância, tanto é vista como possibilidade, quanto inferioridade (LUSTIG et al., 2018).

Na Idade Média, as concepções de criança e infância foram documentadas por Ariés (1981), o qual descreveu que na Idade Média não havia um sentimento de infância, pois não se considerava a existência de saberes sobre a criança e suas singularidades. Por isso, não havia uma diferenciação entre ela e o adulto. Isso significava que, assim que não houvesse mais necessidade de mãe ou da ama, a criança poderia ser inserida no grupo dos adultos, participando de

jogos, ajudando nos trabalhos domésticos ou como aprendizes de alguma função.

Postman (2011) ressalta que até mesmo as vestimentas das crianças se assemelhavam às de uma pessoa adulta. Devido a isso, seus movimentos era contidos, impossibilitando que se movimentasse com mais liberdade. Não obstante, a falta de tratamento específico colaborava para a mortalidade infantil, pois eram alimentadas com o que sobrasse da comida dos adultos. Sem atenção quanto às doenças infantis, adoeciam e morriam antes mesmo de chegar aos sete anos. Ademais, de acordo com Postman (2011, p. 29), “[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto.”

Na Idade Média, a infância terminava quando a criança chegava aos sete anos. Nessa idade, considerava-se que ela já saberia usar as palavras, não mais sendo descrita como alguém incapaz de se comunicar. Ao ser comprovada a capacidade de fazer uso das palavras, a criança era imediatamente alçada ao mundo dos adultos. Ressalta-se que o

pensamento, principalmente entre as famílias mais pobres, era de ter muitos filhos, pois com a mortalidade infantil acentuada, havia a esperança de pelo menos dois ou três sobrevivessem (ARIÉS, 1981; LUSTIG et al., 2018).

Conforme mencionado por Ariés (1981, p. 21), no período medieval “[...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança [...] no caso da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança[...].”

Até mesmo a arte medieval não retratava a criança em sua forma natural, como de fato era. As obras pertencentes à Idade Média trazem a imagem da criança parecida com a de pessoas adultas, somente em tamanho menor. Isso demonstra que os infantes realmente eram vistos como adultos em miniatura, vestidos exatamente dessa forma (BUJES, 2017).

Ao se analisar o contexto da infância no período medieval, compreende-se o discurso de Postman (2011, p. 33) ao reforçar “[...] de todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças.”

A infância somente passou a ser considerada como uma fase do

desenvolvimento mais à frente, já na Idade Moderna, por volta dos séculos XV a XVII. Nesse período, olhares mais especiais se voltaram para as crianças, com a compreensão de que antes de serem adultos, esses seres deveriam receber um tratamento diferenciado, o que Heywood (2014) descreveu como um tipo de quarentena.

Desse modo, conforme relatado por Ariés (1981, p. 12):

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de saíu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela.

Esse processo retirou a criança do contexto adulto, passando a destiná-las ao processo educativo, ainda que de forma precária. Coube, então, à Igreja o papel moralizador e disciplinador da criança. Conquanto a criança fosse vista como um brinquedo, a Igreja tratou de incutir nela os princípios morais e os hábitos de higiene. A partir das intervenções das instituições religiosas, novo elemento foi inserido nos cuidados com as

crianças, materializado pela preocupação com a saúde física delas (STEARNS, 2016).

Stearns (2016, p. 12) ressaltou que “ a infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro.” Nesse sentido, compreende-se que de uma época para outra, a sociedade foi se modificando e do mesmo modo, foram se modificando a ideia do que seja a criança, seu envolvimento no trabalho infantil, as formas de educar e disciplinar que passaram por um processo de transformação ao longo do tempo (STEARNS, 2016).

Por sua vez Heywood (2014) destacou que as mudanças nas concepções de criança e infância originaram-se de questões políticas e socioeconômicas. Devido a isso, o autor descreveu que a infância, sob a perspectiva histórica, deve ser definida como uma condição da criança. Isso significa considerar que a infância é composta pelo rol das experiências vivenciadas, sua historicidade, os contextos geográficos e sociais, não vividos como adultos em miniatura, mas diante de uma perspectiva própria que passa a ser construída a partir de sua percepção de ser e estar no mundo.

Consoante a esse pensamento, Kramer (2016, p. 14) destaca:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade [...] a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade.

Postman (2011) descreve que a partir do século XVIII o Estado passou a ser mais protetor em relação à criança. Isso fez com que a autoridade dos pais fosse modificada e na iminência de perda do pátrio poder, houve maior preocupação com a educação das crianças. No entanto, isso não mudou o descuido com a saúde e o bem-estar infantil, pois com a ascensão capitalista, a mão de obra infantil não deixou de ser utilizada nas fábricas. Trabalhadoras com responsabilidades iguais a de um adulto, as crianças pereciam de fome e cansaço, sem que houvesse qualquer tipo de intervenção estatal.

Para Sarmiento (2017), os séculos XVII e XVIII podem ser descritos enquanto período histórico no qual a houve uma cristalização da ideia moderna de infância, voltada para o

desenvolvimento humano. Rousseau (1999) é um dos responsáveis pela imagem de que a criança deveria ser vista diante de um mundo próprio, não como uma versão simplificada de uma pessoa adulta. Nesse sentido, o autor se aproxima de uma concepção mais moderna de infância, não da forma que se tem atualmente, mas já próxima de um novo olhar sobre o conceito de criança.

A infância não é mais povoada por pequenos adultos, mas a criança é concebida como capaz de pensar, imagina e criar dentro de seus contextos socioafetivos e culturais. Assim, compreende-se a infância como um estado de vida diante de uma maturidade própria. A infância, então, passa a ser vista como uma fase agradável, inocente e dotada de atitudes que nascem da espontaneidade da criança (ROSSEAU, 1999).

Sarmiento (2017) ao comentar sobre as contribuições de Rosseau em relação à perspectiva da infância, ressalta que o autor a definia enquanto fase com características próprias, as quais são responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência da criança, levando em consideração os aspectos cognitivos, morais e sociais. Desse modo, as concepções sobre

criança e infância não podem mais ser estáticas.

Nesse sentido, segundo Sarmiento (2017, p. 29) “[...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]”

O conceito de infância na contemporaneidade pode ser evocado no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), o qual afirma que as crianças “possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio.” (BRASIL, 1998, s.p.).

Não obstante, compreende-se que na construção do conhecimento infantil, as crianças se apropriam das mais variadas linguagens, além de exercerem a capacidade de pensar, bem como construir hipóteses sobre o que pretendem ou têm vontade de desvendar (BRASIL, 1998).

O lúdico e as trocas culturais

Sobre o lúdico, compreende-se que seu conceito seja complexo, pois se remete a uma série de outros aspectos, materializados no brincar, nos jogos e nas brincadeiras. Conforme

ressaltado por Lopes (2014), a ludicidade é relacionada de forma distinta, conforme variados contextos históricos. Assim, ao pensar no termo sob uma ótica contemporânea, ressalta-se que o lúdico é compreendido de diferentes formas e variados enfoques, sejam eles antropológicos, sociológicos e psicopedagógicos.

Brougère (2013) destaca que na antiguidade o jogo, enquanto materialização do lúdico, era visto como expressão vital da pessoa, ou mesmo como espetáculo catártico. Alguns dos fundamentos teóricos sobre o lúdico são baseados nessa forma de concepção da ludicidade nas civilizações greco-romanas e que se refletiram nas sociedades ocidentais. Segundo Lopes (2014), Platão, Aristóteles e Heráclito manifestavam total apreço pelas manifestações do lúdico, sendo elas vistas como parte essencial na formação humana.

Na Idade Média, qualquer tipo de manifestação lúdica passou a ser reprimida e em alguns contextos, até mesmo proibida. Isso resultou, principalmente, da influência que a Igreja exercia na vida das pessoas. Como o descanso somente ocorria no domingo, os indivíduos deveriam aproveitar esses momentos para as

atividades religiosas, uma vez que a alegria ou o lazer eram vistos como manifestações do pecado (BROUGÈRE, 2013).

Nesse contexto, os folguedos, jogos e brincadeiras, ou seja, as manifestações do lúdico, eram tidos como frivolidades e indignos das pessoas nobres. Assim, ressalta-se que a vida alegre e prazerosa originada da ludicidade somente poderia ser vivenciada pelos camponeses, em seus festivais, feiras e no interior de suas casas.

Ao se considerar que a ludicidade favorece as trocas culturais desde as épocas mais antigas, observa-se que mesmo antes de um conceito científico, os jogos e brincadeiras faziam parte da educação de crianças e jovens. Isso significa que o lúdico foi sendo esculpido enquanto ferramenta significativa de transmissão de saberes. Para compreender essa dimensão, basta evocar os registros de crianças aprendendo com adultos por meio de brincadeiras (HUIZINGA, 2018).

Segundo Huizinga (2018), na modernidade, os diversos movimentos culturais apresentam o lúdico em suas manifestações, tanto na pintura, quanto esculturas e na própria literatura. Isso comprova que a ludicidade não pode

ser relegada à frivolidade, mas enquanto parte integrante da vida dos sujeitos, sendo descrita como “uma tendência natural do ser humano” (LOPES, 2014, p. 18).

As trocas culturais instituídas pelo lúdico evidenciam sua importância no contexto social dos indivíduos. Por outro lado, compreende-se que a partir dos estudos sobre a criança e a infância, o lúdico foi conectado à aprendizagem, uma vez que os benefícios do brincar foram destacados no desenvolvimento da criança (HUIZINGA, 2018).

Segundo Huizinga (2018), que as mudanças nas concepções sobre a criança é que o lúdico e o processo educativo passaram a ser interligados. Não obstante, é no final do século XVIII que novas percepções sobre o lúdico passaram a ser evidenciadas. Nesse sentido, o autor destaca que as pessoas se inseriram em um contexto no qual o trabalho, bem como o uso das tecnologias na produção, o lúdico se associou à ideia de instrumentalização voltada para o desenvolvimento de técnicas científicas.

Conforme destacado por Lopes (2014), esse uso conferido ao lúdico não o valorizou, pois considerou a ludicidade como algo inútil porque não gerava riqueza direta. Porém, ao se

tratar dos jogos, por exemplo, observa-se sua valorização, pois considera-se que “[...] o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo” (ROJAS, 2018, p. 6).

Por sua vez, Huizinga (2018) reforça a existência de uma ligação forte entre jogo e cultura. Em sua perspectiva, o autor descreve que por meio dos jogos as civilizações emergiram, se fortaleceram e desenvolveram. O jogo, enquanto manifestação do lúdico, sempre se encontra coligado a um propósito, assim, sendo uma ocupação voluntária, traduz o objetivo do sujeito. Ademais, a ludicidade também agrega as experiências lúdicas coletivas.

Em seus estudos sobre o lúdico, Winnicott (2015) concluiu que o brincar é uma das manifestações mais significativas da ludicidade, pois se interpõe entre a realidade concreta e a subjetividade do sujeito. Ademais, compreende-se que é no espaço permitido pelo lúdico que o brincar ocorre, sendo desfrutado prazeroso e criativo da realidade. Nesse sentido, o brincar é descrito como o fazer e ser, movimentos pelos quais a liberdade

também se manifesta (LUCKESI, 2012).

Luckesi (2012) descreve o lúdico como um estado de consciência e a ludicidade faz parte das experiências mais subjetivas dos indivíduos. O lúdico, então, é o estado interno do sujeito, enquanto a ludicidade faz parte do contexto de quem esteja em estado lúdico. Conforme o autor, a ludicidade nem sempre é perceptível externamente porque normalmente o que se observa são as atividades lúdicas, derivadas das vivências lúdicas. Na mesma perspectiva, Massa (2015, p. 121) reforça:

Dessa forma, até mesmo uma aula expositiva pode ser uma vivência lúdica tanto para o aluno quanto para o professor. Para o pesquisador, como é uma vivência, uma mesma experiência pode ser lúdica para um sujeito e não ser para outro, pois depende do seu estado interno, de como internamente essa experiência é percebida. Por exemplo, no universo adulto, a experiência de cozinhar pode se configurar como experiência lúdica para um indivíduo se existe uma entrega na sua ação, se o mesmo está inteiro naquela experiência. No entanto, para outro indivíduo, a mesma experiência, executada como tarefa mecânica, não se caracteriza como lúdica.

O lúdico, para Luckesi (2012) pode ser definido enquanto estado de consciência, ou seja, como resultado das atividades que são exercidas de forma plena, leve e prazerosa e isso está além daquilo que é evidenciado

nas experiências externas. Desse modo, segundo Luckesi (2012, p. 6)

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna [...].

Fortuna (2017, p. 7) ao relacionar a ludicidade aos processos educativos reforça “ a verdadeira contribuição que lúdico dá à educação é ensiná-la a rimar aprender com prazer.” Lopes (2014) relata que o lúdico é pode ser considerado como um fenômeno humano e sendo assim, é subjetivo. Além disso, é social, podendo ser percebido no comportamento dos sujeitos e suas manifestações lúdicas.

Como constructo cultural, a ludicidade compõe um processo mais amplo, dinâmico e interativo. Devido a isso é capaz de atribuir significados lúdicos ao comportamento dos sujeitos. Conforme destacado por Massa (2015, p. 125), a ludicidade:

É consequência da vivência das situações lúdicas e das experiências que o indivíduo congrega a partir dessas vivências, das conexões e das interações que este faz em

função das experiências vividas. A ludicidade é, portanto, bem mais do que as suas manifestações. Senão vejamos: reduz-se o conceito de ludicidade ao defini-la diretamente às manifestações lúdicas (ou às atividades lúdicas, como também são denominadas na literatura).

Para Lopes (2014), o lúdico se encontra situado nos processos mais significativos, tanto no contexto interrelacional, quanto no interacional, evidenciados pela ação humana, a qual é capaz de atribuir um significado ao comportamento humano. Sob a perspectiva da ludicidade e aprendizagem, a autora reforça que ela traz benefícios quando reforça o potencial dos alunos, pois torna viável a construção de saberes de forma prazerosa. Assim, conforme Lopes (2014, p. 61) descreve:

[...] a ludicidade pode funcionar como importante via para atingir o sucesso no processo educativo, na medida em que [...] em todas estas manifestações [...] (os alunos) [...] vão aprendendo a conjugar vontades, a ultrapassar o desprazer que neste prazer experienciam, a manter a face em coerência com o compromisso assumido e, assim, ensaiam ,apropriam-se e reconstroem o mundo.

Moraes e Torre (2014) reforçam que o lúdico é parte do processo de aprendizagem mediada pelas experiências lúdicas que são instituídas em contextos ficcionais e apropriadas nos espaços não ficcionais. De acordo

com Massa (2015), alguns conceitos relacionados ao lúdico precisam ser compreendidos. Sendo assim, entende-se por contexto lúdico o espaço no qual os sujeitos irão vivenciar a situação lúdica, sendo reforçado na intencionalidade lúdica.

As situações lúdicas, segundo Luckesi (2012) é definida como sendo a experiência das pessoas, as quais são revestidas de intencionalidade, o que possibilita as manifestações lúdicas. “ É a experiência interna plena do sujeito ao realizar uma atividade. Está, portanto, ligada ao individual, ao subjetivo, à experiência interna do sujeito diante daquela situação.” (LUCKESI, 2012, p. 18).

A manifestação lúdica é revelada como sendo a forma com que a ludicidade é revelada, expressada por meio do indivíduo. É reconhecida por diversas formas, sendo elas os sinais ou as atividades lúdicas. Já a condição lúdica é apresentada como a própria condição lúdica dos seres humanos, existindo antes de qualquer outra manifestação cuja natureza seja lúdica (MASSA, 2015).

Em contraposição, a atividade lúdica é conceituada como sendo as atividades nas quais o lúdico se faz presente apenas enquanto instrumento externo ao sujeito. No entanto, essa

definição não se encontra de acordo com a perspectiva de Massa (2015) sobre a ludicidade, a qual corresponde mais a um estado de ânimo. Assim, o educador que somente poderá incluir o lúdico em sua prática se ele também caso dispuser a ter contato com a ludicidade, com suas formas mais subjetivas de existir e fazer parte da experiência humana.

O lúdico como parte significativa do desenvolvimento e a aprendizagem infantil

Kishimoto (2015) revela que ao brincar, a criança torna-se capaz de criar relações sociais, bem como instituir e fortalecer vínculos com outras crianças. Assim, observa-se que o lúdico permite o aprimoramento e estímulo de aspectos psicológico, construindo valores e efetivando seu desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e motor.

O brincar traz consequências benéficas para a aprendizagem. Sob a perspectiva fisiológica e motora, amplia o gasto de energia, bem como auxilia na aquisição de habilidades importantes para a fase adulta. Além disso, proporciona o desenvolvimento da musculatura, da motricidade e a força. Sob a perspectiva social, o lúdico faz com que a criança desenvolva a

percepção sobre seu entorno, a partir da observação, interação e intercâmbio de modelos comportamentais. Não obstante, sob a perspectiva psicológica, o ato de brincar faz com que a criança se aproprie da realidade, enquanto proporciona meios para a criança reproduzir e compreender seus sentimentos (KISHIMOTO, 2015; SANTOS, 2012).

Vygotsky (1988) reforça que a criança não brinca somente para reproduzir a alegria dos momentos considerados satisfatórios. Ela usa a brincadeira também como forma de expressão de suas angústias, pois concebe o brincar enquanto extensão de sua realidade. Em relação ao desenvolvimento das crianças, Vygotsky (1988) atribuiu uma importância significativa para a ludicidade, principalmente em relação ao brinquedo e o desenvolvimento humano. Segundo o autor, o brincar, as brincadeiras e os jogos devem ser vistos como espaços exemplares para que o conhecimento seja construído pelas crianças, considerando todas as situações cotidianas e os significados oriundos do lúdico.

Não obstante, Vygotsky (1988, p. 127) ressalta:

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no

fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinante na brincadeira. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê.

Segundo Santos (2012) a ludicidade é indispensável ao ser humano, uma vez que por meio dela os conteúdos educativos podem ser compreendidos de uma forma mais natural, pois “o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento.” (SANTOS, 2012, p. 12).

De acordo com Almeida (2018), o lúdico também é responsável pela formação do caráter da criança, uma vez que no ato de brincar as concepções sobre o outro são construídas e efetivadas. Nesse sentido, entende-se que o desenvolvimento originado pelas brincadeiras possibilita a estruturação intelectual da criança, uma vez que influenciam os aspectos cognitivos, bem como as capacidades motoras e os sentidos.

Evocando novamente o discurso de Vygotsky (1988), compreende-se que o brincar permite à criança que seu alicerce cognitivo seja construído, pois brincando sua identidade é construída, a partir da organização de suas experiências e vivências sociais. Ademais, ressalta-se que ao brincar a criança passa pelo processo de desenvolvimento, pois ela consegue problematizar seu cotidiano e antecipar as devidas soluções.

As atividades lúdicas, além de privilegiar a aprendizagem, podem até mesmo fazer com que as crianças mudem algum comportamento que possa ser considerado inadequado. Desse modo, observa-se que:

Como não existe brinquedo sem regras, qualquer situação imaginária ou forma de brinquedo contém regras de comportamento, e a criança ao brincar adquire diferentes funções submetendo-a às regras exigidas durante a brincadeira, tomando-a como regra de comportamento através da brincadeira. (MODESTO; RUBIO, 2014, p. 7).

Piaget (2010) defendeu que o intelectual não se dissocia do físico e por isso, a aprendizagem depende dos aspectos físicos e cognitivos. Assim, entende-se que o ato de brincar possui como função proporcionar o desenvolvimento dos sujeitos e para tanto, as atividades lúdicas são descritas como parte obrigatória da

ampliação da capacidade intelectual da criança e por isso, não podem ser dissociadas da prática educativa.

Para Piaget (2010), assim como para Vygotsky (1988), o desenvolvimento humano se encontra interligado a um processo evolutivo no qual a imaginação é salutar. Isso significa que ao brincar a criança consegue construir uma espécie de banco de informações, as quais serão muito essenciais para a vida adulta, pois irão corresponder às formas de relacionar com o mundo.

Entende-se que o brincar seja uma das atividades mais significativas quando se trata do desenvolvimento e construção da identidade e autonomia infantil. É fato que a criança se utiliza das mais variadas linguagens para se comunicar e essas são replicadas nos papéis assumidos nas brincadeiras, o que proporciona o desenvolvimento de sua imaginação (LOPES, 2014).

Lopes (2014, p. 110) destaca:

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

A mesma autora reforça que ao brincar, a criança desenvolve a

capacidade de ouvir e prestar atenção a um fato ou momento. Além disso, trabalha as habilidades de imitação e memorização (LOPES, 2014).

Conforme alguns estudos sobre a relevância do lúdico, realizados por Santos (2012), observou-se que a criança, ao brincar, consegue apreender as características dos objetivos e do mesmo modo, se localizar em um determinado tempo e espaço. No processo de desenvolvimento, essas habilidades serão utilizadas para que as coisas desconhecidas sejam associadas e o ato de brincar, passa a ser o meio de compreensão sobre os sistemas de regras, formas e formatos dos brinquedos e suas possibilidades de apropriação simbólica.

Quando se trata do uso do lúdico na sala de aula é preciso que a ludicidade seja parte do cotidiano, para que a criança de fato se aproprie desse aspecto. Nesse sentido, conforme referenciado anteriormente, o professor também precisa vivenciar a ludicidade, ou seja, de nada adianta se suas vivências lúdicas também não forem referência do ato de brincar para a criança (MALUF, 2019).

Grassi (2018) ressalta que a natureza lúdica e prazerosa do ato de brincar reforça a ideia de que a criança

aprende brincando. Isso significa que ao brincar ela consegue construir seu conhecimento, uma vez que:

Brincando, a criança vai elaborando teorias sobre o mundo, sobre suas relações, sua vida. Ela vai se desenvolvendo, aprendendo e construindo conhecimentos. Age no mundo, interage com outras crianças, com os adultos e com os objetos, explora, movimenta-se, pensa, sente, imita, experimenta o novo e reinventa o que já conhece e domina. (GRASSI, 2018, p. 33).

Partindo dessas premissas, observa-se que no brincar, a criança vê refletida as formas como seu mundo é ordenado, organizado, desorganizado, construído e reconstruído. Nesse contexto, suas fantasias podem ser expressas, assim como seus medos, desejos e sentimentos. Efetivamente, novos conhecimentos são inseridos em sua realidade e para tanto, o lúdico é um elemento essencial (MALUF, 2019).

Piaget (2010) ao descrever a importância dos jogos para a construção da inteligência, ressaltou que o jogo influencia a aprendizagem de forma consistente, pois provoca a criança a usar sua inteligência, estimulando, principalmente a

investigação e a exploração das possibilidades. Por meio do lúdico, representado pelos jogos e brincadeiras, a criança tem a oportunidade de reconstruir, reinventar sua realidade e os objetos que dela fazem parte.

Comprova-se que o lúdico permite o desenvolvimento da criança em sua totalidade, ou seja, amplia as possibilidades imaginativas, afetivas, além de desenvolver as competências cognitivas, a socialização e a autoestima. Brincando a criança pode vivenciar variados papéis e por isso uma das principais funções do lúdico se encontra na perspectiva de proporcionar a capacidade de elaborar e resolver conflitos que deixam a criança ansiosa. Ao brincar, a criança constrói seu mundo particular, assim como consegue reconstruir e ressignificar os acontecimentos que originaram suas circunstâncias mais singulares (ANTUNES, 2018).

METODOLOGIA

O estudo sobre o lúdico no desenvolvimento infantil teve como percurso metodológico definido pela pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Isso significa que o referencial teórico foi construído a partir dos estudos de outros pesquisadores

cujas temáticas também discutiu o lúdico e a ludicidade. Para a construção da pesquisa foram considerados os estudos que compuseram livros, artigos, dissertações, teses, disponibilizadas nos sites de pesquisa, tais como o Scielo, Google Acadêmico e os repositórios institucionais.

Para efetivar a pesquisa, foram utilizadas algumas palavras-chave e termos, tais como “lúdico”, “infância e criança”, “ludicidade”, “brincar”, “lúdico e desenvolvimento infantil”, “ludicidade e aprendizagem” o que possibilitou refinar os estudos, chegando-se a resultados mais satisfatórios.

Destaca-se que tanto o brincar, quanto as brincadeiras fazem parte do contexto no qual a ludicidade se encontra. Nesse sentido, a pesquisa se justifica por materializar parte das experiências construídas na graduação em Pedagogia, as quais foram mediadas também pelo Estágio Supervisionado e os demais estudos. Assim, a pesquisa se justifica ao se destacar como o desenvolvimento infantil pode ser efetivado a partir do lúdico. Atualmente, muito se modificou em relação ao trabalho com o lúdico, principalmente depois das mudanças no currículo, principalmente o da Educação Infantil, no qual agora dispõe

que o brincar é um direito de aprendizagem.

A relevância do estudo advém, inicialmente, da consideração de que o homem é um ser social desde o nascimento e a escola é uma extensão de suas experiências socioculturais. Desse modo, compreende-se que a escola precisa assumir seu dever de ampliar e favorecer o aprendizado, tendo como suporte a ludicidade e todos os seus derivados.

É importante que o educador saiba compreender a atividade infantil, pois assim sua intervenção enquanto mediador da aprendizagem, bem como das experiências que dela resultam. Ressalta-se que por meio do contato com os outros, na coletividade que a criança aprende a regular seu comportamento, construindo suas relações. Assim, o estudo poderá auxiliar o professor, não com metodologias fechadas e impositivas, mas como sugestões que podem ser adaptadas à realidade e aos objetivos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da pesquisa sobre o lúdico e o desenvolvimento infantil compreendeu-se que por meio da ludicidade a criança pode vivenciar momentos considerados essenciais

para sua aprendizagem. Ao se avaliar a evolução histórica do conceito de criança e infância, observou-se que durante muito tempo, os infantes foram desprezados, pois suas vidas não tinham nenhum valor para a sociedade. Depois, ao serem vistos como adultos em miniatura, vivenciavam uma realidade na qual as brincadeiras não eram constantes, embora o lúdico fosse utilizado como forma de ensinar as tradições socioculturais.

No estudo evidenciou-se que a ludicidade pode ser descrita como uma experiência subjetiva, da qual fazem parte as vivências socioculturais dos sujeitos. Assim, destacou-se que o lúdico possibilita às crianças que experimentem ser iguais aos outros, ao mesmo tempo que são singulares. Nesse sentido, destaca-se que o lúdico pode ser visto como uma necessidade básica para que a criança possa interagir, não somente com o ambiente no qual se insere, mas com todos que dele fazem parte.

As atividades lúdicas são consideradas essenciais para o desenvolvimento de valores culturais e sociais, além de proporcionar a assimilação de conhecimentos, bem como da imaginação e criatividade. Observou-se que por meio do lúdico, a criança torna-se capaz de se equilibrar

entre a realidade e o imaginário, podendo desenvolver de forma alegre e prazerosa.

Diante do estudo realizado, foi possível compreender que o lúdico é essencial para que a criança se desenvolva de forma plena. Desse modo, entende-se que por meio do ato de brincar que a criança poderá amadurecer e entender como a vida coletiva se organiza, com suas regras e suas especificidades.

Por fim, é preciso destacar que o lúdico contribui efetivamente para o desenvolvimento da criança e no contexto escolar precisa ser incorporado às práticas educativas, mas essas precisam ser mais orgânicas, sendo primordial que o professor tenha sua vivência lúdica também, não sendo apenas o proponente de atividades lúdicas, mas junto com as crianças construa sua experiência lúdica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2018.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas**. Franca: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC, SEED, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2017.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas**. Curitiba: IBPEX, 2018.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- KISHIMOTO, T. M. (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2015.
- KOHAN, O. W. **Pesquisa em educação**. São Paulo, v.29, n.1, p.11-26, jan./jun.2018.
- KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. Brasília: FNDE, 2016.

LOPES, M. C. **Comunicação humana:** contributos para a busca dos sentidos do humano. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2014.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e desenvolvimento humano.** Salvador: GEPEL, PPGE Educação, FAGED/UFBA, 2012.

LUSTIG, A.L et al. **Criança e infância:** contexto histórico-social. 2018. Disponível em <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR18.1.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2022.

MALUF, A. C. M. **Brincar, prazer e aprendizado.** Petrópolis: Vozes, 2019.

MASSA, M.S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação.** Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15 p.111-130. 2015.

MODESTO, M.C.; RUBIO, J.A.S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.** Disponível em < http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/monica.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2022.

MORAES, M. C; TORRE, S. **Sentirpensar:** fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis.** Tradução: Edson Bini. 2. ed. Bauru-SP: Edipro, 2010.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

ROJAS, J. **O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem:** uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola. Rio de Janeiro: ANPED, 2018.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio, ou, Da educação.** Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, S. M. P. (Org.). **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis: Vozes, 2012.

SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2017.

SILVA, P.F.; PAIVA, I.S.; REIS, C.S.S. Concepções histórico-culturais e sociais da criança e infância na contemporaneidade. **Anais do VI FIPED, Fórum Internacional de Pedagogia.** Santa Maria, 30 de julho a 01 de agosto de 2014. Disponível em < http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_2datahora_29_05_2014_10_58_00_idinscrito_1227_1c47f46fb3b795994185bdf70e9a7347.pdf> Acesso em 15 de outubro de 2022.

STEARNS, P. N. **A infância.** Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2016.

VYGOTSKY, L. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 2015.

BULLYING NO ENSINO FUNDAMENTAL

BULLYING IN FUNDAMENTAL EDUCATION

Masuzu Souza Vieira De Paiva; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima; Francielle Moreira Rodrigues; Gilvan Silva Caldeiras; Pedro Vinicius Barreto Souza; Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

Resumo: Este artigo tem por finalidade trazer esclarecimentos aos profissionais docentes, estudantes e a sociedade, mostrando o que é o *Bullying*. Assim como os malefícios que causam aos vitimados deste ato no ensino fundamental e que se perduram por toda vida. Orientar de forma eficaz os professores atuantes da Educação Básica em como proceder e melhor orientar seus alunos para que diminua os acontecimentos desse ato que prejudica o aprendizado das crianças. Visando a garantia dos direitos citados na ABNCC, em que a escola tem por função desenvolver e garantir a todos direitos de aprendizagem e campos de experiências. Abordando a história do *Bullying*, causas e consequências por ele gerados nas vítimas, a intervenção que se faz necessário por parte de professores diante desse acontecimento. Desta maneira torna se capaz e mais eficaz a ação contra a pratica desse comportamento que gera muitos malefícios que perduram por toda a vida. Desenvolvido através de pesquisas bibliográficas, com embasamento na Base Nacional Comum Curricular traz benefícios aos leitores e pesquisadores para melhor compreender a atuar contra a temática aqui abordada. Conclui se que o melhor a fazer é primeiramente estar ciente do que é o bullying como ele se manifesta e como atuar de maneira clara e contrapondo a esses atos, esclarecendo os malefícios e garantindo os direitos um aprendizado eficaz.

Palavras-chave: *Bullying*. Causas. Consequências. Intervenção. Docente.

Abstract: This article aims to bring clarifications to teaching professionals, students and society, showing what Bullying is, the word bullying comes from the English language and the term came from the word bully, which means bully or bully. As well as the harms that cause the victims of this act in elementary school and that last for a lifetime. To effectively guide the teachers working in Basic Education on how to proceed and better guide their students so as to reduce the events of this act that impairs children's learning. Aiming at guaranteeing the rights mentioned in ABNCC, in which the school has the function of developing and guaranteeing all learning rights and fields of experience which are: (The Self the Other and Us; Body, Gesture and Movements; Traits, Sounds, Colors and Shapes; Listening, Speech, Thinking and Imagination; Spaces, Times, Quantities, Relationships and Transformations). Addressing the history of Bullying, causes and consequences generated by it in victims, the intervention that is necessary on the part of teachers in the face of this event. In this way,

action against the practice of this behavior becomes capable and more effective, which generates many harms that last throughout life. Developed through bibliographic research, based on the National Common Curricular Base, it brings benefits to readers and researchers to better understand and act against the theme addressed here. It concludes that the best thing to do is first to be aware of what bullying is, how it manifests itself and how to act in a clear way and in opposition to these acts, clarifying the harm and guaranteeing the rights an effective learning.

Key-words: Bullying. Causes. Consequences. Intervention. Teacher.

INTRODUÇÃO

O ser humano tem diferentes fases da vida, e atos violentos surge de várias maneiras e diversas situações. No meio escolar a violência se manifesta com os alunos, professores e pessoas que trabalham neste ambiente. Fante (2005) lembra que o *bullying* pode ser de onde surge e fomenta a violência, e que se manifesta em diversos ambientes no Brasil.

Esse artigo trata sobre como ocorre o *bullying* no ensino fundamental, tendo o objetivo de refletir e conhecer os males que essa ação pode causar no seu processo de ensino-aprendizagem e em sua vida pessoal, trata também de apresentar a história do *bullying*.

O *bullying* no ambiente escolar precisa ser observado pelos educadores que trabalham ali, observando as ações dos educandos e se estes praticam esse ato de forma verbal ou física contra os demais alunos. A violência tem várias formas

sendo ela direta ou indireta, sofrendo com as agressões físicas ou verbais, e acaba se afastando de todos a sua volta, isso acontece tanto no meio familiar ou no próprio ambiente escolar, pois acontece um abalo psicológico.

O conceito do espaço escolar, é apresentado como um ambiente educacional, porém com diversidade entre os alunos, professores e demais componentes da instituição, é um lugar onde se depara com as diferenças, sejam elas físicas, intelectuais ou até mesmo diversidades sociais e étnicas.

O *bullying* exige um olhar atento dos profissionais da educação, é possível observar uma série de situações que acontecem no ambiente escolar, no qual os educandos se submetem a socos, chutes, palavras grosseiras e acabam até quebrando pertences. A realidade dessa violência é bem numerosa e se manifesta no processo de aprendizagem, pois o educando vai se sentir desmotivado

para ir ao ambiente escolar realizar o que está sendo proposto.

A escola, como instituição social é um espaço onde todas as diferenças se encontram, nesse sentido um lugar frequente de conflitos, pelas inúmeras formas de educação e valores distintos como a exemplo: os familiares, culturais, religiosos, étnicos, e outros, dentre todas essa diferenças acontece no ambiente educacional o encontro de alunos de com várias distinções, provocando assim um certo estranhamento e momento de adaptação os quais os responsáveis á promover esta aceitação e respeito mútuo cabe aos profissionais do meio escolar promover esta conscientização juntamente com o apoio familiar. Este estudo é resultado de uma revisão teórica, onde buscou diversos autores para dar significado a este artigo, por demonstrar que ainda é pouco discutido em nosso país denota resultados imprecisos, ou seja, ainda não existe um sistema a qual de resultado eficiente, no entanto é possível compreender através das bibliografias apresentadas que tem se apresentado diversos estudos na tentativa de solucionar a questão do *bullying* no ambiente escolar.

O BULLYING

Bullying palavra originária da língua inglesa, termo que surgiu a partir da palavra *bully*, que significa brigão ou valentão. É usado para expressar comportamentos agressivos no espaço escolar, praticados pelo aluno, e esses atos de agressões acontecem de maneira intencional ou com uma determinada vítima, que na maioria das vezes não tem como se defender, em sua maioria são crianças que tem dificuldade de lidar com suas mudanças físicas, fisiológicas e emocionais, tornando-se vulneráveis, buscando a aceitação em seu ambiente (MALTA et al., 2010).

Sendo um fenômeno antigo quanto a própria escola, porém apresentado com este nome e em estudos pela primeira vez por um dos pioneiros deste assunto, na Universidade de Bergen, na Noruega, Dan Olweus que estudava sobre os índices de suicídios entre adolescentes da região que aumentavam com uma frequência desordenada na década de 1980 (OLWEUS, 1993).

Segundo Lopes Neto (2005) o *Bullying* é um modo cruel de tortura, intencional que ocorre sem uma motivação evidente sendo ocasionadas por características simples da vítima, de acordo com o autor o *bullying*.

Compreende todas as atividades agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivações evidentes adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s) causando dor e angústia sendo executados dentro de uma relação desigual de poder. Essa assimetria de poder associada ao bullying pode ser consequente da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional ou do maior apoio dos demais estudantes (LOPES NETO,2005, p.S165)

O *bullying* é uma palavra utilizada no Brasil para caracterizar comportamentos violentos em escolas, seja com meninos ou meninas. Estes comportamentos podem ser descritos como assédio, agressão e desrespeitos, ocorrendo de forma repetitiva e com a intenção de ferir a vítima (SILVA, 2010).

Constantini (2004) explica o que se refere a *bullying*;

Não são conflitos normais ou brigas que ocorrem entre estudantes mas verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças que sistematicamente com violência física e psicológica são repetidamente impostos a indivíduos particularmente mais vulneráveis e incapazes de se defenderem o que leva no mais das vezes a uma condição de sujeição sofrimento psicológico, isolamento e marginalização (CONSTANTINI, 2004, p.69).

Suas manifestações ocorrem no cotidiano sendo de forma direta ou indireta, segundo Silva (2010) dificilmente a vítima sofre apenas um tipo de agressão, geralmente estas agressões vem em “bandos”

contribuindo assim para a evasão escolar e ou exclusão social, a diferença entre a sexualidade é visível, onde meninas realizam torturas através de mexericos e meninos costumam usar a força física.

A nova geração sofre com o *ciberbullying* que nada mais é que o *bullying* virtual, sendo utilizado em redes sociais para humilhar e constranger a vítima, de forma que dificulta a definição dos agressores, já que em sua maioria ocorre com perfis falsos ou sem identificação. Este termo surge através do pesquisador e educador canadense Bill Belsey, que define o *bullying* eletrônico como a tecnologia digital para prática do *bullying* tradicional em ações sistemáticas, através de celulares, sites de relacionamentos, e-mails e blogs. (MALDONADO, 2009).

HISTÓRIA DO BULLYING

Bullying ocorre com uma ou mais vítimas, a qual sofre violências verbais ou até mesmo físicas de forma repetitiva e intencionais, que provoca mal-estar. Os estudos sobre esta violência que afeta principalmente os adolescentes iniciou em meados dos anos 70 na Suécia, surge então um interesse mutuo de estudiosos em estudar sobre esse tema, onde anos

mais tarde outros países também se interessaram em discutir sobre este assunto. No Brasil o interesse em escrever sobre estes fatos surge apenas em 2000 (FANTE, 2005).

Na Noruega, o *bullying* preocupava pais, professores e autoridades do ramo da saúde pública e familiar, porém só houve uma mobilização por parte dos governantes em 1982, quando ocorreu o suicídio mútuo de 3 crianças de 10 e 14 anos, levando a investigar o caso, levando a principal motivação os maus-tratos que estas crianças foram submetidas por colegas de classe, após esta situação o Ministério da educação da cidade aqui citada promoveu uma campanha em 1983 buscando o combate destas violências escolares (FANTE, 2005).

Quando se fala em pesquisas brasileiras, compreende que é algo recente, porém o efeito nocivo deste abuso é antigo e agravante, (LOPES, 2005; TREVISOL & DRESCH, 2011). Um dos fatos mais impactantes foi causado em Columbi High School, no ano de 1999, que assombrou a população mundial, obrigando os governantes e estudiosos sobre assuntos familiares a tomar posição (VIEIRA, MENDES, & GUIMARÃES, 2009).

No Brasil os primeiros estudos sobre o *bullying* iniciou no final dos anos 90, quando Cleo Fante e José Augusto Pedra, realizou os estudos que ao fim resultou no trabalho “Educar para a Paz”, envolvendo em suas pesquisas cerca de 2 mil alunos de escolas particulares e públicas, revelando dados alarmantes, onde 45% dos estudantes são distribuídos entre 22% de vítimas e 15% como agressores e 12% como vítimas que se tornaram agressoras (MELO 2010).

De acordo com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) estas agressões fere a integridade física da criança violando seus direitos humanos acordados no código penal brasileiro, presente no ECA, como citado no Artigo 5º e 17º da Lei 8.069, de 13 de junho de 1990 deste Estatuto.

TÍTULO I. Das disposições Preliminares Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma de lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

TÍTULO II. Capítulo II. Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade Art. 17º - O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideais e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

No Estado de Goiás foi sancionada a Lei nº 17.151, de 16 de setembro de 2010 onde aplica medidas de combate ao *bullying* em escolas públicas e particulares, onde sanciona;

Art. 1º As escolas públicas e privadas da Educação Básica, e as Instituições que compõem o Sistema Estadual de Educação Superior, os Clubes e as Agremiações recreativas deverão incluir em seu projeto pedagógico medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao "*bullying*".p 34.

Para se valer cumprir as sanções mencionadas acima se faz necessário a conscientização, esclarecimento e conhecimentos do que é o *Bullying*, como o professor pode intervir em casos de violação dos direitos garantidos por lei, os quais devem ser cumpridos no ambiente escolar.

BULLYING: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS.

As causas para que aconteça o *bullying*, segundo pesquisas sobre o assunto, um dos motivos se deve a um grau elevado de carência afetivo ligado a falta de limites impostas pelos pais e professores e a convivência na escola com práticas educativas que permeiam em sofrimentos físicos e psicológicos com emoções bem intensas.

Muitas das vezes a falta de instrução escolar e em casa acaba

contribuindo para a manifestação do *bullying*, diante disso leva a vítima ao caminho da intolerância, onde são expressas pela falta de aceitação de diferenças pessoais, intolerância e preconceito. As desigualdades sociais intensificam os conflitos instaurados no cotidiano familiar, discriminam os menos favorecidos e propiciam o surgimento de atos violentos entre os membros de uma família. Tal comportamento tem reflexos no questionamento da própria existência humana, como cidadãos de direitos, por perfilarem sofrimento, dor, injustiça, revolta e descrença (PERALVA, 2000).

A ATUAÇÃO DOCENTE CONTRA O BULLYING

O professor tem papel primordial na reconstrução e ressignificação dos alunos, tem como uma de suas funções o estar atento, para que possam ter informações sobre alunos que apresentam comportamentos de *bullying*, podendo auxiliar e tentar reverter a situação, já que a situação pode prejudicar o aluno no cotidiano escolar, é preciso então ensinar os alunos a importância da participação social do aluno. "Desta forma os alunos aprendem que as diferenças sempre existirão, mas são os diferentes que

fazem a diferença” (FANTE; PEDRA, 2008, p 320).

De acordo com Silva (2010), a escola tem papel de responsabilidade que deve ser partilhada com pais e familiares dos alunos, através de conscientizações geradas por palestras, livros, filmes, cartilhas e demais ferramentas disponíveis para o combate do *bullying* neste ambiente.

Segundo o PCN, em sua apresentação dos temas transversais e ética (BRASIL, 1998 apud SANTOS, 2009), deve-se trabalhar conteúdos voltados a ética para que se respeite os direitos universais do cidadão. Neste tema se divide em bloco os conteúdos a serem trabalhados, sendo eles: respeito mútuo, justiça, dialogo e solidariedade. Caso o professor consiga adequar estes conteúdos em suas atividades cotidianas, é possível amenizar de forma quase a erradicar estas ações ofensivas dentro da escola.

METODOLOGIA

Este estudo é resultado de uma revisão teórica, onde buscou diversos autores para dar significado a este artigo, por demonstrar ainda pouco discutido em nosso país denota resultados imprecisos, ou seja, ainda não existe um sistema a qual de

resultado eficiente, no entanto é possível compreender através das bibliografias apresentadas que tem se apresentado diversos estudos na tentativa de solucionar a questão do *bullying* no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com que nos foi apresentado neste estudo, pode considerar que o *bullying* é uma das maiores dificuldades encontradas em nossas escolas, já que se diferencia as outras violências, causando danos irreparáveis a saúde mental e social dos alunos envolvidos, tanto dos agressores quanto das vítimas e sobretudo dos espectadores. Sua principal característica é a agressão intencional e repetitiva causando danos a todos os envolvidos.

Esta situação ocorre em instituições públicas e privadas, não há privilegiados. Para mudar ou amenizar os danos caudados pelo *bullying* é gerar ações de integração comunidade escola que possibilitem o anti *bullying*, onde o professor além de passar seus conhecimentos precisa trabalhar valores, socialização, formação de caráter e principalmente cidadania.

Infelizmente presenciamos através de jornais diversos casos de abuso psicológico, levando a

massacres e suicídios, e por este motivo busca-se compreender este fenômeno e procurando soluções reais para estes fatos. Busca através deste artigo esclarecer como identificar atos denominados *Bullying*, quais são as características que apresentam pessoas vitimadas, os malefícios causados ao longo da vida.

Também se faz necessário a busca por promover a quebra desta ação maléfica, a intervenção dos profissionais docentes para a promoção de conscientização dos alunos, e assim melhorar o cenário e promover a diminuição deste comportamento no meio escolar. Visto que a escola é um lugar de aprendizagem, interação e socialização com diversas culturas, diferenças e crenças.

Assim o ambiente escolar irá tem por dever garantir os desenvolvimentos de seus alunos em dez competência gerais da Educação Básica. Estas objetivas assegurar uma formação humana integral para resultar numa sociedade justa, democrática e inclusiva. Os quais estão dispostos de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

REFERÊNCIAS

CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying: Como combatê-lo?** São Paulo: Itália Nova, 2004

MILAN, Cléia Garcia da Cruz. **BULLYING: DISCUSSÃO SOBRE ATITUDES ESCOLARES.** Disponível em:

http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/023.pdf) >acessado em 30 de outubro de 2020

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano. Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Paraíba, 2010 >acessado em 30 de outubro de 2020

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Verus, 2005. >acessado em 30 de outubro de 2020

Lei Estadual de prevenção a criança e adolescente em Goiás. Disponível em:

http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2010/lei_17151.htm acesso em 23 de junho de 2020. >acessado em 30 de outubro de 2020

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying – comportamento agressivo entre estudantes, Jornal de Pediatria,** vol. 81, Porto Alegre, nov. 2005, p. S164-S172. >acessado em 30 de outubro de 2020

MALDONADO, Maria Tereza. **A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying.** São Paulo:

Saraiva,2009.>acessado em 30 de outubro de 2020

MALTA, D. et al. **Bullying in Brazilian schools: results from the National School-based Health Survey (PeNSE)**, 2009. CienSaude Colet. 2010;15:3065-76.>acessado em 30 de outubro de 2020

MELO, Josevaldo Araújo. **Bullying na escola: como identificá-lo, como preveni-lo, como combatê-lo**.Recife:EDUPE,2010>acessado em 30 de outubro de 2020

OLWEUS, D. **Bullying in school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell,1993>acessado em 30 de outubro de 2020

PERALVA, Ângela. **Violência e democracia: o paradoxo Brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
PEREIRA, Sônia Maria de Souza . **Bullying e suas implicações**.

SILVA,Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Perigosas nas escolas, bullying**. Rio de Janeiro: Objetiva LTDA.2010.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO HOSPITALAR

THE ROLE OF THE HOSPITAL PEDAGOGUE

Nilva Pereira Dos Santos Silva; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima; Francielle Moreira Rodrigues; Gilvan Silva Caldeiras; Pedro Vinicius Barreto Souza; Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

RESUMO: Esse estudo tem como finalidade fornecer informações sobre o papel dos educadores nos hospitais. Esse assunto apesar de pouco falado, mostra-se significativamente relevante uma vez que toda e qualquer criança pode ficar por algum período de tempo hospitalizada devido a uma doença ou tratamento relacionado, o que desencadeia a obrigatoriedade em ficar separada da escola, da família e dos amigos, precisando assim, se adaptar a um novo normal: às classes escolares. Portanto, os educadores hospitalares devem estar munidos de algumas competências pedagógicas para saber lidar com essas peculiaridades. Essa nova realidade traz a crianças diversos incômodos, medo e traumas. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar as práticas educativas dos docentes nos hospitais e destacar a sua importância no desenvolvimento desta atividade, utilizando autores como: Lima (2012); Souza (2017) e Bastos (2022). Neste contexto, através de uma revisão da literatura, considera-se o papel dos educadores e pedagogos no cuidado de crianças hospitalizadas.

Palavras-chave: Pedagogia. Hospital. Crianças. Adolescente.

ABSTRACT: This study aims to provide information about the role of educators in hospitals. This subject, although not often talked about, is significantly relevant since each and every child can be hospitalized for some period of time due to an illness or treatment, which triggers the obligation to be separated from school, family and friends, thus needing to adapt to a new normal: school classes. Therefore, hospital educators must be equipped with some pedagogical skills to know how to deal with these peculiarities. This new reality brings children a lot of discomfort, fear and trauma. Therefore, the present thesis aims to analyze the educational practices of teachers in hospitals and highlight their importance in the development of this activity, using authors such as: Lima (2012); Souza (2017) and Bastos (2022). In this context, through a literature review, the role of educators and pedagogues in the care of hospitalized children is reviewed.

Keywords: Pedagogy. Hospital. Children. Teenager.

INTRODUÇÃO

A pedagogia hospitalar é um campo de atuação da pedagogia que tem como objetivo estudar e dar todo o

apoio aos estudantes que por algum motivo de saúde teve que ser inserido em hospital, um de seu principal

objetivo é o desenvolvimento da aprendizagem cultural e pedagógica.

A pedagogia hospitalar começou a ser discutida no início do século XX na Europa, e trouxe uma nova forma de educação, que permite aos professores e pedagogos atuarem em ambientes hospitalares e familiares. Nesse contexto, o profissional que desempenha suas atividades na área hospitalar presta uma assistência educacional eficaz a crianças e adolescentes na busca em favorecer o restabelecimento do convívio social.

Dessa forma, o presente artigo procura compreender a atuação de um pedagogo no ambiente escolar, assim como as suas práticas pedagógicas e possibilidades de aplicação delas, uma vez que as crianças hospitalizadas precisam de métodos educativos alternativos que lhes permitam alcançar os níveis de aprendizado, por isso os educadores hospitalares precisam estarem capacitados para ajudar as crianças a continuarem os seus estudos e a retornarem à escola sem déficits consideráveis.

Sendo assim, ao optar em trabalhar nessa área, o pedagogo precisa ser capaz e estar preparado para enfrentar novos desafios, especialmente aqueles relacionados

com a construção de novos conhecimentos, através do improvável: a internação. Nesse quesito, o papel dos profissionais de educação auxiliar essas crianças e adolescentes no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a enfermidade se torna um obstáculo no que tange à prática pedagógica.

Diante disso, esse artigo se justifica na importância em ter um olhar mais humanizado para as crianças que são internadas por acometimento de alguma patologia, ao considerar a criança como um todo, nota-se que as questões educacionais não podem ser deixadas de lado. Por isso, a atuação do pedagogo no âmbito hospitalar faz-se tão necessária, através dos objetivos específicos: Descrever o surgimento da Psicologia Hospitalar; Investigar a relação do pedagogo e hospital; Relatar a atuação do pedagogo hospitalar com os doentes.

Utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica busca-se através de livros, revistas, jornais e artigos explicar a atuação do pedagogo no contexto hospitalar.

Em sua estrutura, esse artigo contém os seguintes tópicos: A pedagogia Hospitalar e sua Base Histórica; A Relação Pedagogo-

Hospital; Como é o Trabalho do Pedagogo com os Enfermos.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR E SUA BASE HISTÓRICA

Inicialmente, tem-se a necessidade de conceituar a pedagogia hospitalar para que possa ser esmiuçado a sua trajetória histórica. Portanto, a pedagogia hospitalar é uma área de atuação da Pedagogia onde a sua finalidade centra-se em investigar e dedicar-se integralmente aos estudantes hospitalizados, cujo objetivo principal é continuar a desenvolver a aprendizagem cultural e educacional, especialmente no que diz respeito à forma como enfrentam a sua doença, sobretudo no quesito autocuidado e prevenção de outras possíveis alterações de saúde. (SOUZA, 2017).

A história da pedagogia hospitalar tem seu início nos primórdios do século XX, a priori, a prática pedagógica hospitalar de um profissional era realizada em orfanatos e asilos, com vítimas de abandono e pessoas que possuíam algum tipo de doença mental. Sobretudo, cabe ainda ressaltar que essa prática não era regulamentada e as instituições que forneciam esse tipo de atendimento, não seguiam algumas regras no que

tange o bem estar dos pacientes internos. Foi em 1929 com Marie Louise Imbert que começou-se a preconizar a atuação pedagógica no ambiente hospitalar, já que a mesma aplicava atividades educativas em 60 crianças durante três dias da semana. (BASTOS, 2022).

Porém, foi por volta do ano de 1935, no continente europeu, mais especificamente em Paris, que Henri Sellier (1943) ficou conhecido como o principal fundador da pedagogia hospitalar, pois, Sellier, com o intuito de minimizar os danos acadêmicos de crianças e adolescentes, inaugurou a primeira escola para crianças que não podiam frequentar o ambiente escolar regular, por conta de enfermidades. Na época em questão a sociedade estava sofrendo com doenças como tuberculose e também com a Segunda Guerra Mundial. Com isso, diversas crianças e adolescentes foram atingidos deixando-os machucados ou até mesmo mutilados, ocasionando assim, a internação indeterminada. (SOUZA, 2017).

Por meio desse fato, surge a discussão sobre a Pedagogia Hospitalar: uma nova forma de educação voltada para aqueles que estão fora do ambiente escolar, no qual possibilita o pedagogo atuar tanto

em hospitais quanto em domicílios, buscando proporcionar um atendimento educacional eficiente e promovendo a retomada das interações sociais das crianças e adolescentes que permanecer afastados da escola devido a condições de saúde.

Assim como expõe Matos e Muggiati (2010, p. 234, apud SOUZA, 2017 pg 15), “O grande número de crianças e adolescentes atingidos, e mutilados e impossibilitados de ir à escola, fez criar um engajamento dos médicos, que hoje são defensores da escola em seus serviços.”

Além do mais, o Ministério da Educação da França pensando em todo o contexto de Segunda Guerra Mundial, e a necessidade de ter um profissional pedagogo trabalhando com as crianças que não podiam frequentar a escola, criou o cargo de “Professor Hospitalar” (Rocha e Passeggi, 2010, apud BASTOS, 2022), dando espaço assim, a outro marco na história da pedagogia hospitalar.

Dessa maneira, por volta de 1939, foi criado o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptadas (CNEFEI). Esses centros constituíam-se na preparação e formação de docentes para

desenvolverem um trabalho focado na prática pedagógica hospitalar e institucional ainda no país francês, mais especificamente em Suresnes.

O CNEFEI. tem como missão até hoje mostrar que a escola não é um espaço fechado. O centro promove estágios em regime de internato dirigido a professores e diretores de escolas; os médicos de saúde escolar e a assistentes sociais. A Formação de Professores para atendimento escolar hospitalar no CNEFEI tem duração de dois anos. [...] Hoje todos hospitais públicos na França tem no seu quadro 4 professores: dois de ensino fundamental e dois de ensino médio. Cada dupla trabalha em expedientes diferentes te segunda a sexta. (VASCONCELOS, 2006, p .2, apud SOUZA, 2017, pg 15).

Dentro desse contexto, para levar a escola ao ambiente hospitalar foi desenvolvida em 1940 um tipo de associação chamada Animação, Lazer no Hospital, em francês “Animation, Loisirs à L Hôpital” que atuava em consonância as diferentes formas de ensinar. Já em 1980, também pensando nessa atuação, e em maneiras de assegurar e defender os direitos das crianças e adolescentes em condições de saúde debilitadas, a Associação Europeia para Crianças em Hospital - (EACH), desenvolveu a APACHE - Associação de Melhoria das Condições de Hospitalização das

Crianças (PAULA, 2010, apud, SOUZA, 2017).

Contando com um time de mais de três mil docentes, incluindo desde voluntários à professores da Educação Nacional e profissionais não ativos em sala de aula. Esses profissionais acompanhavam essas crianças e adolescentes desde o período de internação até a alta hospitalar, oferecendo um atendimento pedagógico especializado. (SOUZA, 2017).

Em razão de todos esses acontecimentos, e a urgência em não deixar o ensino dessas crianças ser defasado, levaram as escolas a traçar estratégias para ofertar o ensino e atividades pedagógicas dentro do hospital, onde mais tarde ficou conhecida como “classe hospitalar” com o advento da Lei n. 13, de sete abril 1982. (GONZÁLES, 2007, apud SOUZA, 2017). As classes hospitalares foram desenvolvidas com o objetivo de proporcionar através de um pedagogo a continuidade às atividades escolares dos alunos, sejam aqueles que estão em séries mais velhas, ou mais novas que estão sendo submetidos a algum tipo de tratamento médico ou hospitalar (LIMA, 2012).

Com isso, ressaltando a visão histórica da pedagogia hospitalar, Portugal preconizou no ano 2000 o documento chamado “A carta da criança hospitalizada”, baseando-se nos princípios da Carta europeia da criança hospitalizada de 1986. Em seu conteúdo, haviam grandes preocupações em criar projetos nos quais colocavam em evidência a humanização da criança hospitalizada no quesito bem-estar físico, emocional e pedagógico. (SOUZA, 2017). Uma vez que é responsabilidade do hospital fornecer à aquelas crianças internadas um ambiente que atenda todas as suas necessidades, inclusive as educacionais. (MOTA, 2000, apud SOUZA, 2017).

Contudo, no Brasil a pedagogia hospitalar teve início no Estado do Rio de Janeiro, em meados da década de 50. Foi no Hospital e Escola Menino Jesus, que os primeiros movimentos de uma pedagogia no hospital surgiram. Na época, os primeiros atendimentos eram feitos na ala pediátrica de maneira informal, entretanto, somente em 1988, cerca de 40 anos depois, que a Constituição Federal Brasileira com a Resolução nº 41, em seu artigo 205, regularizou essa prática de docência, garantindo assim, a atuação e escolarização

infantil das salas de aula hospitalares, já que é direito de toda e qualquer pessoa, independente da circunstância em que esteja vivendo (BASTOS, 2022).

Além disso, segundo o que está estabelecido nessa mesma lei, é responsabilidade e dever da União assegurar a igualdade às oportunidades na educação com excelência, mesmo que mínima, contudo, é preciso também ter apoio financeiro de entidades estaduais, federais e municipais (FERREIRA; GREGORUTTI; FANTACINI, 2017).

Dentro desse contexto, o ECA – Estatuto da Criança e Adolescente, também reafirma os direitos das crianças e adolescentes em sua Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, onde:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, pg 07).

Em 2002, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Especial, desenvolveu as “Estratégias e

Orientações para Atendimento em Classes Hospitalares”, um documento que assegura os direitos à educação das crianças e adolescentes hospitalizados, no qual, nominou as classes hospitalares como uma forma de atender e auxiliar os hospitalizados nas demandas educacionais nos ambulatorios, seja por diária, semanal ou naqueles que demandam atenção integral a saúde, física e mental (BASTOS, 2022).

O atendimento educacional hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar devem estar vinculados aos sistemas de educação como uma unidade de trabalho pedagógico das Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Educação, como também às direções clínicas dos sistemas e serviços de saúde em que se localizam. Compete às Secretarias de Educação atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, a contratação e capacitação dos professores, a provisão de recursos financeiros e materiais para os referidos atendimentos (BRASIL, 2002, p. 14, apud BASTOS, 2022, pg 17).

Com isso, nota-se que a trajetória da pedagogia hospitalar passou por mudanças significativas até os dias atuais, visto que a sua trajetória histórica demonstra grandes preocupações pelos países supracitados na busca pela garantia dos direitos de aprendizagem de

crianças e adolescentes hospitalizados. Ainda, vale ressaltar que dentre as mudanças, nas internações hospitalares foram obrigatórias estabelecer os horários de visitas da equipe e família para melhor acompanhamento, com o objetivo de minimizar os traumas e sofrimentos vivenciados pelas crianças e adolescentes nesse período (SOUZA, 2017).

A RELAÇÃO PEDAGOGO-HOSPITAL

Para os jovens e as crianças, o ambiente hospitalar torna-se muitas vezes assustador porque os afastam do ambiente a que estão habituados e, por vezes, encontram-se a conviver com estranhos, dentro e fora dos seus quartos e que os levam a perder a privacidade, ora são enfermeiros que precisam administrar medicações em horários agendados ou aqueles que acompanham o quadro clínico, também médicos que realizam as visitas diárias, e até mesmo os acompanhantes e visitas aos outros enfermos (LIMA, 2012).

Um hospital é um espaço cheio de desafios, onde, os pacientes internados travam uma batalha constante contra a morte e uma busca constante pela vida. As crianças que

não entendem os ritmos deste hospital ficam à mercê dos médicos e enfermeiros, aguardando o que está por vir. Dado contexto, essas crianças ficam vulnerável neste ambiente, a sua imagem, identidade, intimidade, integridade devem ser protegidas e todos os seus direitos resguardados. (LIMA, 2012).

Porém, pelo fato de maior parte desses jovens e crianças não conseguirem compreender o processo pelo qual estão vivenciando, tanto pela enfermidade existente, quanto por estarem afastados obrigatoriamente do seu convívio familiar e social, sentem-se excluídos, levando-os a um abalo emocional intenso. Toda essa situação acaba por comprometer seu bem estar físico e emocional. (LIMA, 2012).

Considerando que as instituições hospitalares além de oferecer a intervenção biológica, também deve apresentar a inclusão de um trabalho de acolhimento. O pedagogo como figura de educador deve considerar que o período de internação é uma perda para a criança internada, pois ela naquele momento necessita viver uma realidade diferente do seu cotidiano. (LOREDO; 2014).

Pensando nos programas escolares para crianças e adolescentes hospitalizados e na crença de que o processo de aprendizagem não deve ser interrompido, os hospitais e os serviços pediátricos estão desenvolvendo procedimentos educativos que incluem subsídios para dar continuidade aos seus estudos a fim de que não haja interrupção do processo de aprendizagem. (MATOS e MUGIATTI, 2009, apud, LIMA, 2012). A fim de que quando obterem alta hospitalar consigam acompanhar a o conteúdo curricular enquanto esteve ausente e não tenham maiores dificuldades (LIMA, 2012).

O profissional que opta em trabalhar com alunos hospitalizados precisa ter um olhar humanizado e sensível no tocante as crianças e à situação, além de tudo, necessita ter a capacidade de possuir métodos diferentes de ministrar sua aula. Ressalta também a importância de haver uma certa habilidade e flexibilidade para adequar-se às atividades a partir da necessidade de cada aluno, já que diferenciarão de acordo com o nível de desenvolvimento e educacional de cada criança ou adolescente. (SOUZA, 2017).

Por esse motivo, a tarefa do pedagogo hospitalar nesse momento se relaciona à apoiar estas crianças/jovens por meio do atendimento educacional nas dependências do hospital, integrando-os à escola e promovendo a socialização da criança. Sobretudo, apoiá-los nesse momento também faz menção á aliviar os distúrbios psicológicos causados pelo tratamento hospitalar, como sentimento e sensações de incerteza, raiva, medo, ansiedade, frustração e tudo o que concerne a problemas que podem atrasar o processo de desospitaçização da criança (LOREDO; 2014).

Visto que as crianças hospitalizadas necessitam de métodos educativos alternativos que ofertem ensino e aprendizagem o pedagogo no hospital pode ofertar estímulos que melhorem o conhecimento intelectual para que elas deem continuidade a aprendizagem escolar, podendo dessa forma as reintegrarem na escola de origem. (LIMA, 2012).

Portanto, o pedagogo hospitalar deve buscar estratégias para proporcionar melhores condições de saúde psicossocial e pedagógica as crianças e adolescentes que estão nos leitos hospitalares. É importante

preparar um ambiente aconchegante e alegre, contendo muitas cores e fazendo menção ao lúdico, uma vez que proporcionar um ambiente desse as crianças e jovens hospitalizados além de tira-los por um momento da rotina daquele meio, os fazem esquecer por um minuto dos sofrimentos vivenciados pelo período de internação. Para isso, o pedagogo precisa ser capaz de atuar na prática educativa informal, formal e não-formal, conciliando a teoria com a prática e a realidade atual.(SOUZA, 2017).

A rotina laboral do pedagogo hospitalar exige que tenha desenvoltura e improviso para atender adequadamente a demanda dos pacientes internados, pois o hospital representa um ambiente que, a princípio, não favorece o processo de ensino-aprendizagem. Mas, com a prática e a sensibilidade para realizar um atendimento educacional individualizado, as barreiras são superadas e consegue-se realizar um bom trabalho pedagógico (SOUZA, 2017, pg 19).

Outrossim, é importante que o pedagogo atuante nas classes hospitalares esteja integrado à equipe médica, rendendo-se à um trabalho interdisciplinar, para que assim, ele tenha conhecimento das condições clinicopatológicas dos alunos e

pacientes. Isso lhe dará melhores chances de traçar suas estratégias de ensino de uma forma mais flexível e diversificada, considerando é claro, as capacidades do aluno e atendendo aos requisitos curriculares. (LIMA, 2012).

Desse modo, ao se integrar à equipe de saúde, o pedagogo toma conhecimento sobre os aspectos específicos da doença de cada aluno atendido, por isso, é de fundamental importância ter acesso ao seu prontuário, pois nele contém cuidados específicos, e informações a respeito da patologia, por exemplo (LIMA, 2012).

Essa ação facilita o diálogo com pais e familiares, sobre questões que envolvem a saúde da criança bem como com crianças e adolescentes hospitalizados, pois os médicos utilizam uma linguagem de difícil compreensão para algumas pessoas ao apresentarem diagnósticos. Para tanto, o pedagogo ali visto como uma figura de professor, ao ter acesso as informações do prontuário médico faz o intermédio entre a terminologia médica/clínica e a compreensão para com os pais e responsáveis legais. (LIMA, 2012).

Através disso, é possível estabelecer um vínculo afetivo com

esses pais e responsáveis, que em maior parte das vezes enxerga no pedagogo uma figura na qual externa seus medos e angústias em decorrência da situação. Assim, essa interação família e pedagogo demanda do profissional métodos e técnicas além da prática educacional, ele também realiza escuta pedagógica. Essa escuta é importante, tanto para os pais ou responsáveis quanto para as crianças, porque ao compartilhar as suas dores, aliviam a sobrecarga emocional, deixando aquele processo menos traumático. (FONTES, 2015 apud, LIMA, 2012).

COMO É O TRABALHO DO PEDAGOGO COM OS ENFERMOS

Tendo em vista que a continuidade dos estudos durante a internação é um direito garantido por lei, diversas medidas contribuem para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos doentes, onde, o profissional pedagogo atuante nessa área, exerce sua função na práxis educacional hospitalar (LIMA, 2012).

Ao optar em trabalhar nessa área, o pedagogo precisa ser capaz e estar preparado para enfrentar novos desafios, especialmente aqueles relacionados com a construção de

novos conhecimentos, através do improvável, sendo papel dos profissionais de educação auxiliar essas crianças e adolescentes no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a enfermidade se torna um obstáculo no que tange à prática pedagógica (SOUZA, 2017).

No contato inicial com pedagogos hospitalares, os alunos encontram educadores diferentes daqueles que vivenciaram em ambientes não hospitalares, mesmo que ainda não haja confiança ou afinidade (SOUZA, 2017).

O primeiro passo para desempenhar um trabalho com as crianças e adolescentes hospitalizadas relaciona a realização de um estudo de caso sobre o estado de saúde do paciente. Isso pode ser feito por meio de seus registros médicos, discussões com a equipe do hospital, seu histórico médico e uma entrevista de anamnese. (SOUZA, 2017).

Fazendo isso, o pedagogo conseguirá informações importantes que envolvem o paciente como um todo, e, a partir disso, ele poderá delinear as medidas preventivas necessárias formular a melhor forma de trabalhar com elas (Matos & Mugiatt, 2012, apud, SOUZA, 2017).

Além disso, antes de iniciar os atendimentos diários, o pedagogo rotineiramente precisa visitar as enfermarias do hospital para observar se há algum leito novo, bem como colher algumas informações sobre a doença e o período de internação, e também se apresentar às crianças para que elas o conheça e ele as conheçam. Dessa forma, a partir disso, o profissional está apto para planejar as atividades específicas para cada caso. (SOUZA, 2017).

Após esse processo, o pedagogo pode convidá-las para participarem de uma aula, para isso, a fim de estabelecer um vínculo, o profissional pode fazer uso de historinhas, contos, brincadeiras, e o lúdico, respeitando o tempo e vontade de cada criança ou adolescente. (SOUZA, 2017). Contudo, é importante frisar que a prática pedagógica antes de qualquer coisa, deve possibilitar momentos de descontração, interação e bem-estar, pois, a internação por si só é um procedimento invasivo e moroso (SOUZA, 2017).

O hospital-escola constitui-se num espaço alternativo que vai além da escola e do hospital, haja vista que se propõe a um trabalho não somente de oferecer continuidade de instrução. Ele vai além, quando realiza a integração do escolar hospitalizado, prestando ajuda não só na

escolaridade e na hospitalização, mas em todos os aspectos decorrentes do afastamento necessário do seu cotidiano e do processo, por vezes, traumático da internação. O conhecimento da realidade da criança/adolescente hospitalizado e as medidas preventivas que se façam necessárias são, portanto, pontos determinantes, também do ato pedagógico que vai se delinear a partir destes aspectos. (Matos & Mugiatti 2012, p. 73, apud SOUZA, 2017, pg 23)

Devido às altas taxas de rotatividade dos alunos doentes, o planejamento e os métodos utilizados em ambientes hospitalares tornaram-se o maior desafio que os educadores hospitalares enfrentam, por esse motivo, os planos variam de aluno para aluno. (SOUZA, 2017).

Portanto, os educadores hospitalares devem estar munidos de algumas competências pedagógicas para saber lidar com essas peculiaridades. Além disso o trabalho não pode ser feito de forma contínua, devido à variação de demandas e a alta rotatividade, os serviços devem ser concluídos no mesmo dia. (SOUZA, 2017).

Não obstante, o plano de aula deve ser baseado no conhecimento prévio do paciente internado adquirido desde o primeiro contato. As aulas devem ser baseadas em coisas que os

alunos gostam ou que haja algum significado para eles, mas, devem ser integradas de maneira interdisciplinar, interligando assim, as atividades de lazer as curriculares, como língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências. Dessa forma, o profissional estará trabalhando as questões educativas e reabilitação socioemocional. (SOUZA, 2017).

Contudo, no que se refere a avaliação, essa, deve ser feita de forma contínua, não baseando apenas em notas, cujo o próprio registro de desempenho de um aluno se torna um relatório avaliativo. (SOUZA, 2017).

Apesar do atendimento educacional hospitalar ser diferente das aulas regulares, o pedagogo como professor tem que estar disponível ao aluno. Para isso, os horários de cada atendimento devem ser classificados e divididos. Sendo assim, o profissional deve se dispor entre classe (salas onde são prestados serviços) e nos leitos, que dependerá do entusiasmo e da condição da criança e do jovem. Nesses casos, a aula deverá durar de 20 a 30 minutos, já que quando realiza no leito, a aula não poderá ter um tempo longo devido ao cansaço e às limitações do aluno doente. As atividades não podem ser um estímulo cansativo, visto a situação debilitada

que os alunos se encontram. (SOUZA, 2017).

O pedagogo poderá ministrar suas aulas por meio da utilização de diversas atividades e materiais como vídeos, livros, recortes jogos, brincadeiras livres, bonecos, pinturas, artes e ofícios, e, faz de conta e teatro. Pois, “essas atividades pedagógicas no contexto hospitalar, na maioria das vezes, são iniciadas de maneira lúdica para propiciar ao aluno interno um momento de descontração” (SOUZA, 2017, pg 24).

Contudo, cabe destacar que para que o pedagogo desempenhe com êxito sua atuação nas questões educativas e de saúde, e não ocorra nenhum tipo de desconforto ou desrespeito às regras da instituição, é fundamental a interação com os colaboradores do hospital, pais, responsáveis e a equipe médica e equipe interdisciplinar. (SOUZA, 2017).

Ainda, pensando no fato que os familiares também acompanham os atendimentos, no que tange a ação pedagógica pode ser um evento de conflitos, visto a possibilidade de haver interferências por parte deles. Isso, demanda do profissional um olhar ainda mais humanizado, e nesse caso, o pedagogo pode integra-los no

processo de ensino e aprendizagem, solicitando aos acompanhantes que eles participem de algumas atividades. (SOUZA, 2017).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realização do projeto de pesquisa foi a Bibliográfica, na qual está refere-se a:

Segundo Gil (2002, p. 61) o método bibliográfico consiste em:

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

Com isso foi utilizado livros, revistas, artigos, monografias e dissertações para a elaboração do corpo teórico do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, esse estudo buscou esclarecer o contexto da pedagogia hospitalar em sua práxis, englobando seus aspectos históricos, tanto a nível internacional como nacional, bem como compreender como são implementadas as práticas de ensino hospitalar e o a sua

relevância para a recuperação biopsicossocial e educacional das crianças e adolescentes hospitalizados, além de ainda, também oferecer assistência às famílias.

A pedagogia hospitalar é um novo campo de atuação docente, que exige dele um exercício muito mais do que um apenas um professor em ambiente hospitalar, pois os ambientes educacionais informais como esse, exigem um profissionalismo mais reflexivo, e que esteja disposto a lidar com desafios rotineiros. Sobretudo, a também oferecer serviços educacionais que ajude os alunos a superarem todos os traumas vivenciados durante a internação por meio de atividades mais relaxantes e interessantes, garantindo a continuidade escolar.

Logo, a atuação docente faz-se necessária para que essas crianças e adolescentes hospitalizadas alcancem o desenvolvimento integral. O professor torna-se então um elemento essencial neste processo, contribuindo para a qualidade de vida dos alunos aceites, bem como para o processo de ensino que visa desenvolvê-los plenamente através da prática, incluindo as diferentes ciências, de acordo com as suas necessidades e dificuldades.

Por ora, no que se refere ao desempenho desse profissional, ele pode utilizar de recursos lúdicos como contação de historinhas, contos e brincadeiras. Entretanto, deve-se levar em consideração a realidade dessas crianças. Muitos deles estão sendo submetidos a tratamentos intensivos e invasivos, por isso, as aulas devem ser de menor duração e mais didática para não cansá-los além o necessário.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.089, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-impressao/publicacoes/ECA%20ATUALIZADO.pdf/view>> . Acesso em: 1 set 2023.
- LOREDO, CINTIA DE CASTRO. CONIC - SEMESP: 14º Congresso Nacional de Iniciação Científica. **PEDAGOGIA HOSPITALAR:: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO HOSPITAL**, FACULDADE ANHANGUERA DE CAMPINAS, 2014. DOI ISSN: 2525-3409. Disponível em: <https://conic-semesp.org.br/anais/files/2014/trabalho-1000017134.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- FERREIRA, Larissa Scandelari; GREGORUTTI, Marina Gonçalves; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. *Jornal Redalyc. **Pedagogia hospitalar**: : a atuação pedagógica em ambientes hospitalares*, Itajubá, p. 171-183, 2017. DOI ISSN: 2525-3409. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659005005/560659005005.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- SOUZA, ANA CRISTINA SOARES DE. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO AMBIENTE HOSPITALAR::** um estudo de caso no HULW. Orientador: Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues. 2017. 1-69 p. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa - PB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2559/1/ACSS21062017.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- BASTOS, PRISCILA VIEIRA. **PEDAGOGIA HOSPITALAR:: PRÁTICAS EDUCATIVAS**. Orientador: Profª Drª Mariangela Kraemer Lenz Ziede. 2022. 1-36 p. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí - RS, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/253652/001159786.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 set. 2023.
- LIMA, Cristina Cavallari Ferreira. **PEDAGOGIA HOSPITALAR: A IMPORTÂNCIA DO APOIO PEDAGÓGICO DENTRO DOS HOSPITAIS PARA JOVENS E CRIANÇAS. E-FACEQ**: Revista dos discentes da Faculdade Eça de Queiros, [s. l.], ano 1, ed. 1, p. 1-27, 2012. DOI ISSN 2238-8605. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/r

evistas/20170427174227.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

LIMA, Antonio Jose Araujo et al.. **O pedagogo hospitalar: atuação e contribuições**. Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21670>>. Acesso em: 12/09/2023 14:07

A PSICOPEDAGOGIA ATUANDO EM ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

PSYCHOPEDAGOGY ACTING IN NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS IN VULNERABLE SITUATIONS

Thálytta Tavares Pains; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima;
Francielle Moreira Rodrigues; Gilvan Silva Caldeiras; Pedro Vinicius Barreto
Souza; Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro
de Lima

RESUMO: As organizações não governamentais (ONGs) são ambientes de educação não formal, que, não possui fins lucrativos, proporcionando oportunidades de crescimento para aqueles que se envolvem com elas. Nas últimas décadas, as práticas de educação não formal têm sido implementadas principalmente por ONG e entidades do terceiro setor para abordar processos de exclusão/inclusão social entre crianças e adolescentes, onde nota-se um tipo de movimento pedagógico. Nesse sentido, o presente artigo tem por principal finalidade abordar a atuação da psicopedagogia nas organizações não governamentais assim como as inúmeras situações de vulnerabilidade social existentes. Tendo como principais autores: Alencar (2013); Ferreira (2019); Silveira (2019) e Tavares; Dias; Araújo (2016). Assim, na fundamentação teórica foram abordadas informações acerca da definição das ONG's, trazendo também conceitos a respeito da psicopedagogia; além de abordar como a vulnerabilidade social afeta o processo de alfabetização e aprendizagem, assim como as possíveis consequências da falta de acesso à uma educação de qualidade, e ainda, foi abordado a atuação da psicopedagogia nesse contexto. Portanto, ter em conta a vulnerabilidade social na educação é essencial para compreender como vivem e aprendem as crianças desfavorecidas, além de ainda, mostrar-se importante destacar que o profissional de psicopedagogia oferece suporte para solucionar problemas e dificuldades de aprendizagem, com foco no aluno e em seu ambiente sociocultural.

Palavras-chave: Crianças. Educação. ONG's. Psicopedagogia. Vulnerabilidade.

ABSTRACT: Non-governmental organizations (NGOs) are non-formal education environments, which are non-profit, providing growth opportunities for those who get involved with them. In recent decades, non-formal education practices have been implemented mainly by NGOs and third sector entities to address processes of social exclusion/inclusion among children and teenagers, where a type of pedagogical movement can be seen. In this sense, the main purpose of this article is to address the role of psychopedagogy in non-governmental organizations as well as the numerous situations of social vulnerability that exist. The main authors are: Alencar (2013); Ferreira (2019); Silveira (2019) and Tavares; Dias; Araújo (2016). Therefore, in the theoretical foundation, information about the definition of NGOs were addressed, also bringing concepts regarding psychopedagogy; in addition to addressing how social vulnerability affects the literacy and learning process, as well as the possible consequences of the lack of access to quality education, and also, the role of psychopedagogy in this context was addressed. Therefore, taking into account social vulnerability in education is essential to understand how disadvantaged children live and learn, and it is also important to highlight that the psychopedagogy professional offers support to solve problems and learning difficulties, focusing on the student and their sociocultural environment.

Keywords: Children. Education. NGOs. Psychopedagogy. Vulnerability.

INTRODUÇÃO

As organizações não governamentais (ONGs) são ambientes de educação não formal, que, não possui fins lucrativos, proporcionando oportunidades de crescimento para aqueles que se envolvem com elas. Seu crescimento é impulsionado, em grande parte, pelos problemas sociais presentes na sociedade. Além disso, as demandas do mercado de trabalho e o desejo de auxiliar pessoas em situações de desigualdade social também são fatores que impulsionam esse crescimento.

Nessas organizações, haja vista que elas, normalmente ocorrem fora do setor público, o desafio que a Psicopedagogia Institucional enfrenta é o de estabelecer um diálogo viável entre as necessidades educacionais identificadas em contextos sociais onde o Estado contribui pouco para a formulação de políticas capazes de resolver essas dificuldades. Nesse sentido, o psicopedagogo surge como um profissional que pode articular, de forma interdisciplinar, os interesses das pessoas com suas dificuldades e as instituições que colaboram na

promoção de uma aprendizagem inclusiva e de qualidade.

Assim, a prática psicopedagógica em instituições e organizações não governamentais voltadas para crianças e adolescentes é extremamente sensível e necessita de mais estudos que analisem a rotina vivenciada pelos usuários, visto que essa problemática ainda carece de pesquisas acerca dessa área.

Na esfera das organizações não governamentais, particularmente nestes tempos atuais, a psicopedagogia enfrenta o desafio de agir tanto de forma preventiva quanto curativa, visando abordar as diferentes áreas humanas relacionadas à aprendizagem escolar.

É importante compreender que cada criança deve ser avaliada e habilitada como um indivíduo completo e em constante evolução, que está constantemente construindo seu processo de aprendizado.

Diante disso, busca-se através desse artigo e por intermédio do objetivo geral Compreender a atuação da psicopedagogia nas ONG'S e no quesito vulnerabilidade social. Dentre os objetivos específicos, tem-se: Definir as Organizações Não Governamentais

e a psicopedagogia; Relacionar a vulnerabilidade social com o processo de alfabetização; no quesito vulnerabilidade social, busca-se Identificar as consequências da falta de acesso à educação; Descrever a atuação da psicopedagogia nessas organizações.

Desse modo, pode-se dizer que esse artigo tem sua relevância no que tange a falta de pesquisas nesse campo, assim, através dele, a população possa despertar um olhar mais focado para essa área, visto a necessidade emergente de abordar a temática.

A metodologia utilizada para a construção desse artigo foi a pesquisa bibliográfica que, por meio de pesquisas em artigos, trabalhos acadêmicos, revistas, sites e principais bases de dados: Scielo, Pepsic e BV Salud, buscou-se aprofundar o assunto.

No que se refere a estrutura do artigo, apresenta-se da seguinte forma: As Organizações Não Governamentais E A Psicopedagogia; A Correlação Entre Situação De Vulnerabilidade E Alfabetização; As Consequências Da Falta De Acesso A Educação; A Atuação Do Psicopedagogo Com As Crianças Em Organizações Não Governamentais.

AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E A PSICOPEDAGOGIA

A expressão “ONG” foi criada pelas Nações Unidas na década de 1940 para se referir às organizações informais, também chamadas de não governamentais, que recebiam assistência financeira de organizações públicas para implementar projetos de benefício social dentro da filosofia de trabalho da “comunidade de desenvolvimento” (Gohn, 1997, apud Tavares; Dias; Araújo, 2016).

Na década de 1970, as ONGs (Organizações não Governamentais) aderiram aos movimentos sociais e funcionaram como centros de aconselhamento com sentido de formação política. Contudo, a partir da década de 1990, o seu foco mudou e começaram a trabalhar com governos estaduais. (Tavares; Dias; Araújo, 2016)

Para Garcia (2008, apud Tavares; Dias; Araújo, 2016) a expansão da educação não formal no Brasil pode ter sido facilitada pelo aumento significativo do número de ONGs devido às demandas de política social do terceiro setor. Que, por sua vez, baseia-se na educação, inspirada no trabalho de Paulo Freire

na década de 1960, para alcançar valor social através de práticas de educação pública voluntária e comunitária (Gadotti, 2000, apud Alencar, 2013).

Para Gohn (1999), citado por Gadotti (2005, apud Alencar, 2013) ao fazê-lo, a educação não formal cria processos de formação para a aprendizagem da cidadania, do trabalho, da organização comunitária e dos conteúdos escolares em diversos locais.

No Brasil, o termo “ONG” é frequentemente utilizado como sinônimo de terceiro setor. No entanto, deve-se inferir que as ONG são uma das muitas outras organizações que fazem parte do terceiro setor, uma vez que existem muitas organizações da sociedade civil que partilham algumas características básicas comuns (COELHO, 2005, apud Tavares; Dias; Araújo, 2016). Em 23 de março de 1999, a Lei nº. 9.790 foi criada a Lei do Terceiro Setor.

[...] o Terceiro Setor é composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade a práticas tradicionais de caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas

múltiplas manifestações na sociedade civil. (Fernandes, 1997 p.27, apud Tavares; Dias; Araújo, 2016, p 09).

Dessa forma, para que uma instituição nascida no terceiro setor, ou melhor, uma organização não governamental, exista, ela precisa passar por um processo de criação, implementação e manutenção, exigindo atenção especial em cada etapa (LEONARDI, 2005).

A sociedade pode ser dividida não só de maneira hierárquica, mas também de maneira setorial, com base em um modelo de organização de cada grupo de “atores”. Entretanto, faz-se necessário perpassar o conceito de Primeiro Setor e Segundo Setor. Por isso, os atores são classificados em setores, sendo o primeiro segmento formado pelo governo, que é responsável por assuntos que afetam a sociedade como um todo, ou seja, tem finalidades públicas (Scheid; Mafalda; Pinheiro, 2010).

O setor privado, conhecido como segundo setor, é influenciado pelas questões individuais. Já o terceiro setor é formado por pessoas privadas, mas que realizam ações para beneficiar a população, seguindo diretrizes do governo. Assim, o terceiro setor se difere dos outros setores econômicos

porque consiste em indivíduos e/ou entidades que operam para fins públicos (Scheid; Mafalda; Pinheiro, 2010).

As ONGs são entidades privadas, sem fins lucrativos, com o objetivo de acrescentar ou mesmo melhorar algo em uma determinada sociedade; essas são compostas por pessoas privadas que possuem interesse público, com intuito de melhoria a algum campo da sociedade, o qual é merecedor de uma atenção especial do poder público (Scheid; Mafalda; Pinheiro, 2010, p 03).

As Organizações não governamentais são espaços de educação não formal, e constituem muitas vezes espaços de luta pela democracia e servem como forma de consciência política. Portanto, os educadores devem estar preparados para a realidade deste espaço, sabendo que o seu papel como professores é importante para avançar no processo educativo (Tavares; Dias; Araújo, 2016).

A educação não escolar é um conceito criado para explicar a realidade histórica de determinada população, onde é promovida práticas de ensino estruturadas fora do contexto escolar (Severo, 2015, apud Silva, et. al., 2020).

Esse conceito serve para caracterizar e contextualizar a ação educativa que se manifesta de modo diferente da educação não formal, que aparece como expressão de setorização da educação (Silva, et. al., 2020).

Nas últimas décadas, as práticas de educação não formal têm sido implementadas principalmente por ONG e entidades do terceiro setor para abordar processos de exclusão/inclusão social entre crianças e adolescentes, onde nota-se um tipo de movimento pedagógico (Silva, et. al., 2020).

Apesar da educação não escola ser confundida com a educação não formal, Gohn (2013, p 21, apud Silva, et. al., 2020, p 229) expõe que:

se refere a processos de ensino-aprendizagem extraescolares que ocorrem no mundo da vida, na educação não escolar, não institucionalizada. Ela se diferencia da educação formal/escolar, curricular; diferencia-se também da educação informal - aquela que ocorre espontaneamente na socialização cotidiana dos indivíduos ao longo da vida (na família, nos clubes, shoppings centers, academias, e outros espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigos.

Educação formal, informal e não formal são expressões que apesar de semelhantes, e mesmo que ambas são utilizadas para setorizar a educação como um todo, se diferem em partes. A educação não formal é empregada para definir o ambiente onde ocorrem as atividades educacionais. Mesmo que a expressão "não escolar" possa parecer uma negação à escola ou estar relacionada a outro tipo de educação, a educação não escolar se assemelha à educação escolar em termos de complementaridade e apoio ao longo da vida, de acordo com as necessidades individuais (Silva, et. al., 2020).

As crianças que frequentam os espaços de educação não escolar são os mesmos que frequentam a escola, porém vão para as organizações que prestam serviços não escolares por estarem sujeitas à violência e abuso, a pobreza socioeconômica, existem também aquelas que são forçadas a trabalhar em idade precoce e, frequentemente, possuem relações frágeis tanto com a família quanto com a escola e em suas relações sociais no geral. Isso acaba enfatizando a necessidade de cuidado durante o contraturno da escola, pois comumente apresentam dificuldades e déficits na

sua aprendizagem (Moura e Zucchetti, 2019, apud Silva, et. al., 2020).

Outro acontecimento importante na década de 1980 foi o surgimento de organizações não governamentais, as primeiras organizações com imagem de ONG surgiram no final da década de 1960 e início da década de 1970, organizações essas que estabeleciam laços com associações, sindicatos, a Igreja Católica e universidades da época (Libâneo, 2010, apud Alencar, 2013). GESET (2001, apud Alencar, 2013) cita também que a igreja era responsável por vários institutos que prestavam assistência às comunidades necessitadas

Vê-se então o surgimento de ONGs para apoiar os movimentos sociais durante as ditaduras, haja vista que nesse tempo o Brasil passava por uma fase de pressão e autoritarismo por causa do regime militar. A partir da década de 1990, estas comunidades cresceram e mudaram de direção à medida que o país restaurava a democracia e aumentava a desigualdade social. Tendo começado a recolher crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, este trabalho já faz parte da sua realidade, neste caso proporcionando educação informal, muitas vezes através de

projetos artísticos (Carvalho, 2008, apud, Alencar, 2013).

As discussões sobre a regulamentação deste setor começaram em 1996, quando as ONGs tinham diferentes formas, objetivos e procedimentos gerais, e em 1999 a Lei nº. 9.790 (Alencar, 2013).

Dentre desse contexto, as organizações não governamentais passaram a oferecer educação complementar, todavia, era caracterizada como uma educação não formal, mas havia um caráter intencional, e está estruturada em um nível inferior com as relações pedagógicas sistemáticas, ao contrário das escolas com educação formal (Libâneo, 2010, apud Alencar, 2013).

Sendo a educação um direito de todos, sabe-se que existe uma grande procura por este serviço, muitas vezes carente de qualidade, o que acarreta muitos problemas. Esses problemas sociais incluem violência e abandono escolar devido a diversos fatores como professores mal remunerados, problemas com a estrutura física das escolas, e na tentativa de mudar essa realidade, o Brasil lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e vários outros programas. (Alencar, 2013).

Neste contexto, as ONGs têm se tornado cada vez mais poderosas no trabalho com crianças e adolescentes socialmente em vulnerabilidade (Alencar, 2013).

Os últimos dados da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) mostram que existiam 290,7 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil em 2010. Segundo a ABONG (2012), um estudo sobre o perfil das fundações privadas e organizações sem fins lucrativos associações com fins lucrativos foi realizado em 2010 em colaboração com o IBGE e o Instituto de Economia Aplicada (IPEA) e grupos de institutos, instituições e empresas (Alencar, 2013).

O crescimento das ONG mostra que grande parte dele é impulsionado pelos problemas sociais existentes, pelas exigências do mercado de trabalho e pelo desejo de ajudar as pessoas em situações de desigualdade social através de projetos e da educação não formal, uma vez que oferece oportunidades de crescimento (Alencar, 2013).

Enfatiza-se que nas Organizações Não Governamentais, o processo de ensino e aprendizagem ocorre de maneira

diferente do processo educativo oferecido em escolas de ensino regular (Silva, et. al., 2020).

Paulo Freire (1987), um dos precursores do movimento acerca da educação, propôs em suas ideias uma educação problematizadora, possuindo um sentido de transformação social. Ele acreditava que a educação não deveria ser apenas transmitir conhecimentos, mas sim instigar o pensamento crítico dos alunos, incentivando-os a questionar o status quo e a buscar soluções para os problemas que enfrentam (Silva, et. al., 2020).

Para Freire (1987), a educação era uma forma de emancipação, permitindo que as pessoas fossem protagonistas de suas próprias histórias e agentes de mudança em suas comunidades. Em vez de simplesmente ensinar informações, o papel do educador era estimular a reflexão e o diálogo, levando os alunos a se tornarem conscientes de sua realidade e a lutarem por uma sociedade mais justa e igualitária (Silva, et. al., 2020).

Assim, a educação problematizadora era uma abordagem transformadora, que tinha como objetivo principal a libertação dos indivíduos e a construção de uma

sociedade mais democrática e participativa. Porém, há a perspectiva de uma educação libertadora, capaz de construir uma sociedade mais humana (Silva, et. al., 2020).

Não obstante, para o autor é necessário e importante respeitar as experiências trazidas em sua vida psicossocial, e ainda valorizá-las no processo educativo, independente da realidade vivida por ela (Silva, et. al., 2020).

Ao longo de toda a sua vida Paulo Freire lutou pela prática da liberdade, pelo oprimido, pela conscientização por meio do diálogo, pela educação como um processo de ser mais dos sujeitos (SCOCUGLIA, 1999, apud Silva et. al., 2020, p 228).

Nesse momento, dá-se lugar a psicopedagogia atuante nessas instituições. Contando com o trabalho em grupo e entre os profissionais de determinadas instituições, o pedagogo desempenha o papel de mediador que deve ser capaz de se comunicar com as crianças e levar em conta sua realidade social em suas atividades, articulando o conhecimento com a prática (Alencar, 2013).

Ainda assim, ressalta-se que essas organizações, a educação artística pode ser vista em atividades educativas que buscam sempre o

desenvolvimento como um todo, não apenas a aprendizagem artística e profissional, mas que visam aproximar crianças e adolescentes socialmente desfavorecidos da sociedade (Alencar, 2013).

A psicopedagogia como ciência criadora de conhecimento pode emergir como uma área central de conhecimento em parcerias e colaborações multidisciplinares entre instituições e profissionais de educação e saúde para expandir suas oportunidades de buscar qualidade. Nos processos inter-relacionados na aprendizagem humana que ocorrem no movimento do desejo, onde, todos têm maior potencial para oportunidades reais de desenvolver a sua aprendizagem durante a sua vida profissional (Silveira, 2019).

O campo da psicopedagogia está voltado para o estudo do indivíduo em termos de seu conhecimento, com o objetivo de promover a aprendizagem e a independência, visando o bem-estar das pessoas no âmbito profissional. Para isso, é essencial utilizar os recursos disponíveis, como a colaboração entre profissionais, a fim de identificar e eliminar quaisquer obstáculos que possam dificultar o desenvolvimento acadêmico e social do indivíduo, assim, o estudo foca na

aprendizagem humana (Gervasio; Rodrigues, 2014).

Para a psicopedagogia da educação institucional, o desafio que a profissão enfrenta é, sem dúvida, o estabelecimento de um diálogo potencial entre as necessidades educacionais percebidas num contexto social, com pouca cooperação estatal no desenvolvimento de políticas capazes de atender a essas necessidades. Nesse sentido, o psicopedagogo educacional é um especialista capaz de atender de forma interdisciplinar assuntos em dificuldade e em benefício de instituições que colaboram para promover uma aprendizagem integral e de qualidade (Silveira, 2019).

O Plano Nacional para a Promoção, Proteção e Defesa do Direito das Crianças e Jovens a Convivência Familiar e Comunitária (2006) exige que todas as entidades que desenvolvam programas de cuidados, abrigos e organizações institucionais garantam que as crianças e os jovens sejam assistidos. Isto indica que o apoio, acolhimento e devem ser fornecidos, ofertando-os um espaço para socialização e desenvolvimento (Raupp; Accorssi, 2016).

Nas organizações não governamentais, a atenção e o apoio

psicoeducativo podem centrar-se tanto em toda a organização, quanto nas às necessidades das crianças (Raupp; Accorssi, 2016).

Assim, ao relacionar a psicopedagogia enquanto prática nessas organizações, nota-se que faltam informações sobre as práticas psicoeducativas como um todo. Cada fase de avaliação e intervenção tem sido tradicionalmente associada à informação e às relações familiares, criando uma grande lacuna para as crianças sob cuidados (Visca, 1991, apud Raupp; Accorssi, 2016).

Assim, é importante valorizar e reconhecer a importância desses espaços como complemento à educação tradicional, oferecendo oportunidades de aprendizado diferenciadas e enriquecedoras (Moura e Zucchetti, 2019, apud Silva, et. al., 2020).

A CORRELAÇÃO ENTRE SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E ALFABETIZAÇÃO

Ter em conta a vulnerabilidade social na educação é essencial para compreender como vivem e aprendem as crianças desfavorecidas, ou seja, é importante ter em conta as histórias dentro da escola e a sua disciplina, para não rotular aqueles que têm

dificuldades. Ao aprender com pessoas com déficit educacional, presume-se que as falhas estão relacionadas ao ambiente familiar ou ao contexto social da criança (Ferreira, 2019).

Para Kaztman (2005), a vulnerabilidade social é definida como a falta de bens materiais e imateriais que um determinado indivíduo e/ou grupo fica exposto a mudanças repentinas e significativas no padrão de vida no futuro (Silva, 2007, apud Ferreira, 2019).

A expressão “vulnerabilidade social” surgiu como uma tentativa de substituir o termo “exclusão social”, que se relaciona diretamente com o mundo do trabalho e se refere a exclusão de trabalhadores ao mercado de trabalho. Contudo, o termo foi cunhado na década de 1930 pelo grupo de pesquisa de L. B. Murphy, que o definiu como “a tendência a desenvolver disfunções diante do estresse” devido à sua etimologia da palavra latina *vulnerare*, que se traduz dá o sentido de ferir (YUNES; SZYMANSKI, 2001 p. 28-29, apud Morais, 2021, p 62).

Desde então, o termo passou a referir-se à falta de acesso a bens legítimos, como acesso aos cuidados dos serviços de saúde eficazes para todos, acesso, manutenção e permanência de uma educação de

qualidade; trabalho digno que garanta a subsistência das pessoas de uma família; habitação, saúde, e saneamento básico; recreação e segurança. Pois, conforme aponta Morais (2021, p 62) são considerados vulneráveis sociais “todos aqueles que dependem de ajuda para sobreviverem, seja de familiares, como de programas assistenciais do governo”.

Desse modo, essa falta de acessibilidade às oportunidades concedidas pelo Estado, leva os indivíduos a perderem sua representatividade e legitimidade de cidadãos, baixando sua autoestima, fazendo com que percam a esperança e a confiança na justiça e na igualdade social, ocasionando atitudes de proteção contra a sociedade que, muitas vezes, se manifesta através da violência. (Morais, 2021, p 63).

Neste sentido, a vulnerabilidade social ocorre quando o poder público chega de forma fraca, agravando a situação de homens, mulheres e crianças em comunidades pobres ou muito vulneráveis. Os fatores que contribuem para condições vulneráveis são múltiplos e incluem fatores ambientais, sociais, culturais, étnicos, sênior, econômicos, educacionais, de saúde e familiares (Ferreira, 2019).

Para alguns autores, a vulnerabilidade social está relacionada com a pobreza, mas não é o único

problema, essa é uma questão multidimensional (Ferreira, 2019). A pobreza é caracterizada pela falta de acesso ativo aos bens construídos pela sociedade e pela falta de participação efetiva na vida política (Castro, 2010, apud Ferreira, 2019).

Devido ao esgotamento do termo pobreza, os fatores de vulnerabilidade social começaram a ser discutidos na década de 90 como uma doença social, justificando uma série de questionamentos. Assim, organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e do Caribe (CEPAL) difundiram esses termos, onde, era mais voltado para uma compreensão dos setores mais desprovidos da sociedade, fazendo menção ao empobrecimento dos cidadãos (Ferreira, 2019).

Entretanto, vale ressaltar que o fator vulnerabilidade não está relacionada apenas a pobreza, e às condições econômicas, são múltiplos fatores que levam à situação de risco. Uma vulnerabilidade existe apenas se houver um risco. O risco refere-se, portanto, a grupos e populações, enquanto a vulnerabilidade social refere-se aos indivíduos e à sua susceptibilidade ou predisposição para

reações ou resultados negativos (JANCZURA, 2012, apud Ferreira, 2019).

Assim, uma das características desta camada é o baixo nível de escolaridade. A escola é deixada de lado pois há outras necessidades emergentes e mais urgentes, essencialmente quando refere-se as crianças e o processo de alfabetização. Apesar desse fato, compreende-se que expor as crianças a educação pode contribuir diretamente para conquistar uma melhor condição social (Simões, 2019).

A criança é também um indivíduo socialmente integrado e afetado pelas estruturas sociais que lhe são proporcionadas assim como ao que expõe a família ao perigo. (Simões, 2019).

Em razão disso, nota-se que a vulnerabilidade social não respeita os muros que cercam as escolas, e afeta em maior quantidade as crianças quando não lhes são proporcionadas oportunidades iguais duradouras e os direitos de aprendizagem conquistados. Para compreender as desigualdades sociais, é importante considerar os efeitos da vulnerabilidade nas escolas (Carvalho e Lacerda, 2010, apud Ferreira, 2019).

Desse modo, evidencia que há ligações entre vulnerabilidade social e educação e estas referem-se ao contexto extracurricular das crianças, que por um lado está relacionado com a situação de pobreza, que provoca dificuldades de mobilidade e deslocação dos estudantes, necessidade de as crianças e jovens trabalharem para sustentar o orçamento familiar e assim por diante e por outro lado, há situações de risco na sociedade e nas comunidades, como a violência e o uso de drogas. Isso traz fortes influências ao processo de alfabetização de crianças (Ahlert, 2013, apud, Ferreira, 2019).

O processo de fracasso acadêmico no Brasil não é uma realidade nova. Por outras palavras, o problema da capacidade de ler e escrever não é uma problemática moderna (Ferreira, 2019)

Portanto, percebemos que o interesse pela leitura e pela escrita constituem questões históricas neste país. Ao longo dos anos, os moradores com baixo poder aquisitivo sofreram com a falta de acesso a uma educação de qualidade. Hoje, o número de analfabetos e analfabetos funcionais mostra-se extremamente alarmantes (Ferreira, 2019).

Muitas ONG também trabalham no campo amplamente reconhecido da educação. Algumas dessas organizações atuam dentro da educação não formal que incluem recreação, desporto ou utilização de comunicações eletrônicas. Outras já atuam na educação informais e tendem a ser integrados na prática escolar sem supervisão e aprovação do Estado (Ghanem, 2012).

Ainda, há aquelas que também atuam em outras áreas de educação, geralmente escolas primárias formais, mantidas ou geridas diretamente pelas ONG's ou por se tratarem de projetos cujas atividades estão relacionadas com o mundo escolar, em escolas administradas por instituições públicas ou privadas (Ghanem, 2012).

Além disso, é fundamental garantir a qualidade do ensino, ou seja, estabelecer um padrão de excelência, conforme previsto também na constituição (Costa; Mota; Dante, 2018).

Infelizmente, o cenário apresentado indica que a qualidade de ensino não é oferecida a todas as crianças e adolescentes, especialmente no que se refere a crianças em situações de vulnerabilidade social na Educação

Básica, resultando no fracasso escolar (Costa; Mota; Dante, 2018).

Como consequência existem vários elementos que podem levar ao que é conhecido como fracasso escolar, especialmente no contexto da Educação Básica. Entre esses elementos estão aspectos sociais, emocionais, físicos e pedagógicos (RANGEL; SOUSA, 2012, apud Costa; Mota; Dante, 2018).

Quando se trata dos fatores sociais, é necessário considerar as condições socioeconômicas das famílias, as quais afetam questões como a dificuldade de atenção, o acesso à escola e a supervisão do desempenho escolar por parte dos membros da família, além de outros aspectos relacionados (Costa; Mota; Dante, 2018).

Os fatores orgânicos estão relacionados a problemas de saúde que podem ser físicos, mentais ou motores, bem como deficiências alimentares (Costa; Mota; Dante, 2018).

Dessa forma, ao analisar a situação, percebe-se que as crianças socialmente desfavorecidas enfrentam desafios significativos no processo de alfabetização e aprendizagem, os quais estão relacionados à influência

negativa do ambiente familiar e social em suas vidas (Ferreira, 2019).

Por isso, não é viável reduzir essas crianças a um processo defasado de alfabetização proveniente do produto do seu ambiente social, nem apontar que esses fatores sociais e familiares resultam da sua dificuldade, haja vista que nem sempre é assegurada a aprendizagem ou igualdade de oportunidades aos estudantes por meio do acesso ao ambiente escolar. O primeiro fato que apoia esse argumento refere-se aos grandes índices de evasão escolar e repetências (Ferreira, 2019).

Pois, assim como a escola tem seu caráter inclusivo, também exclui, principalmente crianças á mercê de situações vulneráveis economicamente (Castro, 2010, apud Ferreira, 2019).

Atualmente, os programas sociais têm sido de grande valia, proporcionando auxílio e assistência a diversas famílias com o objetivo de manter as crianças matriculadas na escola. No entanto, é importante destacar que a mera presença na sala de aula não garante o processo de aprendizagem, pois muitas crianças ainda enfrentam condições desfavoráveis (Ferreira, 2019).

A maioria dessas crianças e famílias são beneficiada por programas

sociais e frequenta a escola diariamente. No entanto, quando o assunto é alfabetização e letramento, ainda permanecem à margem da defasagem, porque é sabido que essas questões afetam negativamente o seu aprendizado no que tange a falta de estímulos, e muitas vezes a participação da família no processo de ensino e aprendizado (Ferreira, 2019).

O desconhecimento por falta das instituições de ensino e docentes a respeito da dificuldade de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social é uma questão adicional que dificulta o processo (Ferreira, 2019).

Os profissionais não possuem conhecimento acerca da problemática da vulnerabilidade, além de desconhecerem quais crianças são as mais vulneráveis dentro do ambiente escolar (Ferreira, 2019).

Nesse sentido, consideramos que as crianças vulneráveis são as que estão em processo desfavorável de atendimento no sistema de ensino, pelos inúmeros fatores de risco já citados até aqui. Vale ressaltar que esses fatores não as tornam incapazes, basta desenvolver atividades que permitam integrar os conhecimentos adquiridos no ambiente social e familiar (Ferreira, 2019, p 55).

A autora supracitada ainda contribui com essa ideia ao reafirmar

por meio de uma pesquisa que a vulnerabilidade social possui repercussões significativas na alfabetização, onde, segundo ela, as crianças que:

(...) situada em área periférica, maioria negra, pais com pouca escolaridade, crianças que moram com avós e/ou outros familiares, beneficiárias de programas sociais e grande parte ainda não se encontra alfabetizada (Ferreira, 2019, p 55).

Além dos fatores sociais mencionados anteriormente, que fazem parte da vida dos educandos e podem dificultar o processo de alfabetização, é importante destacar também a questão afetiva e abandono como um fator de risco (Ferreira, 2019).

Na alfabetização de crianças vulneráveis, as formas situadas de letramento desempenham um papel crucial na aquisição da linguagem escrita. Dessa forma, é importante considerar todas as circunstâncias relacionadas à alfabetização e ao letramento ao realizar práticas situadas. Isso ajudará os alunos a entenderem o propósito do conhecimento que estão aprendendo (Ferreira, 2019).

Ao considerar que as crianças provenientes de meios populares vulneráveis chegam à escola com conhecimentos relacionados ao seu

contexto social e familiar, tem-se a oportunidade de promover o processo de alfabetização de forma mais contextualizada, sendo possível reconhecer, refletir e direcionar as práticas educativas de maneira mais adequada (Ferreira, 2019).

Quando as crianças ingressam na escola, elas já possuem conhecimento e domínio de uma linguagem oral específica, que é parte do ambiente em que vivem, incluindo sua comunidade e família. Portanto, é indispensável compreender as circunstâncias nas quais os estudantes estão inseridos e como esses elementos podem impactar no processo de aprendizagem (Ferreira, 2019).

Para garantir o acesso efetivo ao ambiente escolar no processo de aprendizagem dos estudantes, é necessário adotar uma abordagem positiva e otimista em relação a eles, levando em consideração o seu conhecimento e não apenas os seus erros (Ferreira, 2019).

As diversas situações em que os alunos estão envolvidos são fatores importantes para o fracasso. No entanto, estes múltiplos fatores que levam à vulnerabilidade social não devem ser vistos como obstáculos à aprendizagem, mas como ferramentas

para acomodar um planejamento adequado, considerando que todos os alunos têm potencial para aprender, basta proporcionar um espaço de ensino que garanta a participação dos alunos (AHLERT; TUBOITI, 2013, apud Ferreira, 2019).

AS CONSEQUÊNCIAS DA FALTA DE ACESSO A EDUCAÇÃO

A Constituição garante o direito e o acesso à educação, tendo como um de seus objetivos o pleno desenvolvimento. A educação no Brasil tem conquistado cada vez mais espaço tanto nas pesquisas e discussões acadêmicas quanto nas previsões constitucionais e legislativas (Costa; Mota; Dante, 2018).

Além disso, também destaca a importância da educação, tanto como um direito fundamental social quanto como um direito público subjetivo. A mencionada circunstância está ligada ao fato de que ela é um aspecto relevante tanto para o indivíduo quanto para a sociedade em que ele está inserido. É essencial destacar, prioritariamente, a importância do conceito geral de educação (Costa; Mota; Dante, 2018).

Como é sabido, a educação é fundamental na formação do indivíduo, buscando sua dignidade e seu

completo desenvolvimento. Por isso, é necessário que o Estado, a família e a sociedade se esforcem para oferecer uma educação de qualidade, a fim de alcançar os objetivos desejados: o pleno desenvolvimento social e educacional da criança. (Costa; Mota; Dante, 2018).

No que diz respeito aos aspectos didáticos, existem problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, aos métodos de ensino e à linguagem utilizada na exposição, o que acaba prejudicando a compreensão e assimilação do conhecimento. Independentemente do conceito e dos fatores que o causam, é inegável que o fracasso escolar ainda persiste no Brasil, afetando o direito à educação. Tanto o Estado, a família e a sociedade têm a responsabilidade de enfrentar e reduzir esse problema, pois ele tem impacto na formação e no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes (Costa; Mota; Dante, 2018).

A falta de qualidade no ensino acarreta diversas consequências, tanto imediatas - como a desmotivação do aluno, a evasão escolar e a repetência - quanto futuras, como o desemprego. A exclusão social ainda persiste, em contradição com o que está

estabelecido na Constituição (Costa; Mota; Dante, 2018).

Por sua vez acaba desenvolvendo o fracasso escolar, visto que ele impede o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente na Educação Básica. Isso resulta em diferentes impactos na formação, nas relações sociais e na vida profissional, levando à exclusão dos alunos considerados fracassados e agravando assim, as desigualdades sociais (Costa; Mota; Dante, 2018).

No cenário atual, deparando-se com a gama de problemas que envolvem a vulnerabilidade social, as discussões não conseguem alcançar uma conclusão definitiva e o debate acaba estagnado; isso ocorre também em virtude das diversas visões dos envolvidos neste tema controverso (Simões, 2020).

Ainda, uma das características das famílias que apresentam vulnerabilidade social é a baixa escolaridade. As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem a educação como um princípio fundamental para o pleno exercício da cidadania. Sem a educação, é improvável que essa parcela vulnerável da população consiga formar indivíduos capazes de desempenhar seu papel como cidadãos e de defender seus direitos de

maneira adequada (Soares, 2002, apud Simões, 2020). Diante esse contexto, é notável o aumento significativo de crianças com dificuldades e problemas de aprendizagem (Simões, 2020).

Quando não há a evasão por completo, muitos alunos passam um tempo significativo sem frequentar a escola, nesse período o processo de aprendizagem é completamente afetado, haja vista os conteúdos do ano letivo terem uma sequência lógica, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental (Costa, 2019, p 05).

Em razão disso, a trajetória de desenvolvimento de muitos desses indivíduos já inclui, durante a infância, situações de vulnerabilidade que envolvem fracasso escolar, dificuldades nas relações com outras pessoas, falta de supervisão, monitoramento e suporte adequados por parte dos pais, pouco investimento dos pais no desenvolvimento da criança, punições severas e exemplos de comportamentos agressivos por parte de adultos (Ferreira e Marturano, 2002, apud Simões, 2020).

Há também aqueles que possuem famílias desestruturadas, nas quais as crianças são expostas precocemente a vivência de pais que adotam práticas punitivas e agressivas na criação de seus filhos, juntamente com um ambiente social vulnerável

com altos índices de criminalidade, violência, vícios, falta de cuidado com os filhos e conflitos frequentes entre os adultos, são responsáveis pelo desenvolvimento de comportamentos agressivos nessas crianças tanto na escola quanto em interações com seus colegas. Todo esse aglomerado de conflitos, podem provocar traumas que terão impacto na socialização, comportamento e desempenho acadêmico dessas crianças (Ferreira e Marturano, 2002, apud Simões, 2020).

Existem numerosas pesquisas que abordam a influência do ambiente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Dentre eles, é digno de destaque o trabalho do psicólogo e pesquisador Lev Vygotski (1896 – 1934), que ampliou suas pesquisas sobre esse assunto. O autor destaca a indiscutível conexão entre o desenvolvimento humano e o ambiente, enfatizando que crianças e ambiente têm uma influência mútua (RAPOPORT; SARMENTO, 2009, apud Simões, 2020).

Portanto, segundo os estudos de Vygotski, as crianças que crescem em ambientes desfavoráveis, testemunham e sofrem violência familiar e recebem pouco estímulo dos pais, têm seu desenvolvimento prejudicado e são influenciadas pelas

mediações negativas do ambiente em que estão inseridas. E, quando as crianças são provenientes de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, é comum que apresentem comportamentos na escola semelhantes aos que presenciaram em casa (Simões, 2020).

Os transtornos de dificuldades de aprendizagem são influenciados por diversos fatores, como aspectos sociais, afetivos e orgânicos, e podem ocorrer em diferentes fases da vida. Podendo ter como consequências graves dificuldades de aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, podendo ir tanto à dificuldade com números, letras, raciocínio lógico, tomada de decisões, leitura, escrita e interpretação de texto (Simões, 2020).

aprendizagem envolve o desenvolvimento de diversas capacidades, potencialidades, tanto físicas, quanto mentais e afetivas, ela não é apenas um ato de memorização ou que depende apenas de um conjunto de funções mentais, ou até mesmo de elementos físicos e emocionais, na verdade, todos esses processos são importantes. Não existe aprendizagem significativa sem todos esses elementos (Saraguci, 2022, p 0).

Desse modo, de acordo com especialistas, situações de vulnerabilidade social têm um impacto limitante no desenvolvimento das

crianças e consequências desastrosas para os sistemas educacionais. (Feitosa, et. al., 2022). Portanto, o contexto social em que a criança está inserida influencia tanto o seu comportamento quanto o seu rendimento na sala de aula, além do mais, também de apresentar impactos na saúde mental e em seu comportamento, tendo como resultado o enfraquecimento dos laços afetivos e relacionais, onde, tornam-se crianças, passivas e dependentes, com a autoestima significativamente prejudicada, e crianças agressivas, reativas e displicentes (Simões, 2020).

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO COM AS CRIANÇAS EM ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

O terceiro setor é o principal local onde as ações psicopedagógicas são desenvolvidas. No terceiro setor, e nas organizações não governamentais, o psicopedagogo enfrenta o desafio de estabelecer parcerias com profissionais do segundo setor (empresarial) e também de promover interações com outras instituições parceiras, visando ações políticas diversas que tenham como objetivo a inclusão educacional e o estímulo da aprendizagem dos

estudantes com dificuldades de aprendizagem (Silveira, 2019).

Nesse contexto, o psicopedagogo pode atuar em diferentes instituições, como escolas, hospitais, empresas e clínicas, com o propósito de ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem. Seu trabalho é tanto preventivo como terapêutico, focado em entender o desenvolvimento e a aprendizagem humana. Ele utiliza estratégias estratégicas para lidar com problemas que possam surgir durante a educação, visando superá-los de forma significativa e promover uma aprendizagem significativa (Silveira, 2019).

Nessas organizações, haja vista que elas, normalmente ocorrem fora do setor público, o desafio que a Psicopedagogia Institucional enfrenta é o de estabelecer um diálogo viável entre as necessidades educacionais identificadas em contextos sociais onde o Estado contribui pouco para a formulação de políticas capazes de resolver essas dificuldades. Nesse sentido, o psicopedagogo surge como um profissional que pode articular, de forma interdisciplinar, os interesses das pessoas com suas dificuldades e as instituições que colaboram na promoção de uma aprendizagem

inclusiva e de qualidade (Coelho, 2000, apud Silveira, 2019).

Para tanto, ao realizar esse trabalho, o psicopedagogo utiliza conhecimentos científicos de diversas áreas como Pedagogia, Neurologia, Linguística, Psicologia, dentre outras. Assim, por meio desses conhecimentos o profissional ao analisar um caso leva em consideração diversos fatores que afetam a aprendizagem, como aspectos orgânicos, psíquicos, cognitivos, afetivos, emocionais, físicos e relacionados ao sistema. Dessa forma, através de uma abordagem multidisciplinar, é possível compreender e auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem (Silveira, 2019).

É importante destacar que o profissional de psicopedagogia oferece suporte para solucionar problemas e dificuldades de aprendizagem, com foco no aluno e em seu ambiente sociocultural. Ele atua em organizações não governamentais, provendo assistência em espaços educacionais informais, realizando avaliação, diagnóstico e intervenções necessárias. Tudo isso é feito utilizando métodos, instrumentos e técnicas próprias do psicopedagogo, com ética em suas ações (Silveira, 2019).

Pelo fato dos transtornos e problemas de aprendizagem serem influenciados por diversos fatores, tanto relacionados ao indivíduo em si, como aspectos orgânicos, cognitivos e emocionais, quanto ao ambiente em que ele está inserido, esse ambiente pode incluir a família, a escola e a sociedade como um todo, todos eles complexos e multifatoriais (Silveira, 2019).

Além disso, as relações e interações estabelecidas historicamente também têm influência nesses transtornos e problemas. O perfil da escola, incluindo sua filosofia, metodologia e estrutura administrativa e pedagógica, pode ser um fator importante, já que muitas vezes oferece poucos estímulos para o desenvolvimento das potencialidades educativas da aprendizagem escolar sistemática. Isso ocorre porque ainda é comum a adoção de um modelo educacional tradicional e antiquado de ensino (Silveira, 2019).

Ainda assim, em todos os problemas e dificuldades de aprendizagem dos alunos, se considerados individualmente, diversas hipóteses podem ser propostas para suas causas, como as que ocorrem no início do neurodesenvolvimento, que podem

causar dificuldades de aprendizagem, de leitura, de escrita e de resolução de problemas. Dentre eles, só podem ser superados por meio de métodos de aprendizagem alternativos e dinâmicos para a construção de novos conhecimentos entre os alunos (Silveira, 2019).

Na esfera das organizações não governamentais, particularmente nestes tempos atuais, a psicopedagogia enfrenta o desafio de agir tanto de forma preventiva quanto curativa, visando abordar as diferentes áreas humanas relacionadas à aprendizagem escolar. Essas áreas incluem a perspectiva motora, linguística, cognitiva e emocional, com o objetivo de auxiliar na organização e planejamento de condições de aprendizagem integradas. Isso deve ser feito considerando toda a dimensão global do indivíduo, levando em conta suas características únicas. A ideia é possibilitar que o processo educacional corresponda à complexidade dos processos de ensino atualmente (Scoz, 1987, apud Silveira, 2019).

O profissional de psicopedagogia deve desenvolver suas competências pessoais com uma postura ética, analisando criticamente sua habilidade em: lidar com problemas, enfrentando conflitos e

buscando soluções positivas; negociar habilmente no sentido de procurar soluções que beneficiem todas as partes envolvidas; gerenciar informações de forma adequada; se adaptar a diferentes contextos, sendo versátil e flexível diante de novas demandas que surgirem; exercer sua autonomia e responsabilidade com segurança; e, por fim, agir de forma construtiva e tolerante, mesmo em situações difíceis de trabalho, mantendo uma postura crítica e profissional (Fantova, 2005, apud Silveira, 2019).

Sobre a ética profissional do psicopedagogo, vale questionar sobre a sua real atuação para identificar, diagnosticar e cuidar de problemas de aprendizagem educacionais, num processo reflexivo e crítico sobre qual é o seu papel em instituições não-governamentais como espaços de educação não-formais, sobre as suas atribuições e deveres profissionais nestes espaços, ação esta que deverá estar a favor do aprendizado do educando (Silveira, 2019, p 138).

Dentro desse contexto, é dever de cada membro do time de trabalho de uma organização não governamental, especialmente do psicopedagogo, ter a tarefa primordial de exercer um olhar crítico sobre a realidade social e institucional. Isso inclui ter autonomia

de pensamento ao tomar ações, lembrando que o cotidiano é complexo e deve ser analisado de forma crítica e vigilante, visando a construção do conhecimento de maneira significativa (Silveira, 2019).

Dessa forma, as principais funções do psicopedagogo em instituições não formais de educação consistem em observar com atenção e estabelecer uma relação próxima, com o objetivo de colaborar com as ações, estratégias, possibilidades e alternativas para promover um aprendizado significativo e o desenvolvimento de habilidades no aluno, em relação à sua vida (Silveira, 2019).

É importante compreender que cada criança deve ser avaliada e habilitada como um indivíduo completo e em constante evolução, que está constantemente construindo seu processo de aprendizado. Elas são seres inacabados em constante construção, e é essencial prestar atenção e ter sensibilidade ao lidar com crianças que estão passando por dificuldades (Silveira, 2019).

Independentemente do campo de atuação do psicopedagogo, seja ele clínico ou institucional, seu compromisso está relacionado aos processos de ensino e aprendizagem.

O objetivo é compreender o papel desempenhado na construção do conhecimento por parte do aluno, de modo que a aprendizagem seja uma interação entre o sujeito e a tarefa (Silveira, 2019).

Nas Organizações Não-Governamentais (ONGs), o acompanhamento psicopedagógico pode ser direcionado tanto para a equipe como um todo, como também para indivíduos, de acordo com as necessidades das crianças ou adolescentes. Nesses contextos, o objetivo é compreender o paciente em questão, fazer seu diagnóstico e trabalhar de maneira psicopedagógica - seja em grupo ou em uma comunidade - visando proporcionar aceitação a ele. No entanto, é possível observar a lacuna de informações abrangentes para a prática psicopedagógica dentro das organizações não governamentais. No caso de crianças abrigadas, a falta de informações e relações familiares representa uma considerável lacuna em cada etapa da avaliação e intervenção, seguindo a abordagem tradicionalmente utilizada (Silveira, 2019).

Não obstante, no que envolve a prática psicopedagógica, existem diferentes procedimentos para essa atuação, assim, os procedimentos não

são fixos, e variam de acordo com cada profissional e o contexto em que a criança ou adolescente está envolvido. Neste contexto, existem aquelas práticas consideradas tradicionais nas quais são mais comumente utilizadas, ainda, ressalta-se os benefícios e vantagens que surgem quando essas práticas são implementadas com sucesso (Silveira, 2019).

No que diz respeito ao desempenho do pedagogo em ONGs, observa-se uma participação significativa nessas organizações, onde sua atuação está focada em fornecer uma educação considerada não-formal. Apesar de terem direcionamento e metas nas atividades pedagógicas, esses profissionais não adotam um currículo padrão como é feito nas instituições de ensino tradicionais. Concordando com Gadotti (2005, apud, Alencar, 2013), pode-se afirmar que tais atividades não seguem a mesma ordem e estrutura formais das oferecidas nas escolas

Dentro dessas instituições, quando seu foco está voltado para crianças e adolescentes, nas suas atividades pedagógicas, percebe-se a presença de projetos com diferentes finalidades. Esses projetos podem ser de artes, inclusão digital, artes visuais, de complementação escolar e contra

o trabalho infantil, dentre outros (Alencar, 2013, p 45)

Como é sabido, em maior parte das ONGs, o foco e o público-alvo do trabalho está em crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. (Alencar, 2013). De acordo com Carvalho (2008, apud Alencar, 2013) essa situação acarreta um impacto significativo na realidade e afeta de maneira dramática aqueles que estão ainda se desenvolvendo (Alencar, 2013).

Em razão disso, por apresentarem baixo nível de escolaridade a maioria das crianças que participam dos projetos e atividades oferecidos pelas ONGs são alunos do sistema público de ensino, onde, em um horário vão para a escola e em outro horário frequentam as ONGs, quando essas instituições não realizam um trabalho de abrigo (Alencar, 2013).

Sendo assim, para realizar seu trabalho dentro dessas instituições, o psicopedagogo deve não apenas trazer uma sólida base teórica, mas também uma abordagem pedagógica que seja altamente relevante para a realidade delas. De acordo com o Programa Municipal de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua – PAICA -, é essencial que o

educador compreenda a estrutura social na qual a criança se encontra e esteja disposto a dialogar, a fim de encontrar soluções para promover a mudança, objetivando a melhora do quadro (Alencar, 2013).

Portanto, dentro dessas instituições, pode-se dizer que o psicopedagogo desempenha não apenas a função de trabalhar com as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem, mas também desempenha diversas funções (Alencar, 2013).

Assim, o profissional de psicopedagogia, contribui na criação de projetos, levando em consideração a realidade da comunidade onde as crianças estão inseridas. Além disso, ele participa do planejamento pedagógico, colabora com atividades de educação complementar, como reforço escolar, e trabalha diretamente com as crianças como recriador e ainda, interage com os familiares em reuniões e atua na articulação com outras instituições ou empresas, com o objetivo de estabelecer parcerias (Alencar, 2013).

É de grande importância a participação do pedagogo dentro de instituições de ensino formais e não-formais, já que ele, com seu trabalho e visão pedagógica, procura encontrar a melhor forma

para que tanto na escola, como em ambientes não escolares, se encontrem maneiras, métodos e ações para que ocorra o desenvolvimento da criança e do adolescente (Alencar, 2013, p 46).

Segundo Libâneo (2010, apud Alencar, 2013), a identidade do pedagogo é reconhecida através de sua atuação nas diferentes atividades relacionadas à educação e ao processo educativo. O seu papel no âmbito educacional está ligado a objetivos mais abrangentes da educação, enquanto a parte educativa envolve a própria prática de ensinar, a interação entre os agentes educacionais e as diferentes modalidades e contextos de ensino.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realização do projeto de pesquisa foi a Bibliográfica, na qual está refere-se a:

Segundo Gil (2002, p. 61) o método bibliográfico consiste em:

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

Com isso foi utilizado livros, revistas, artigos, monografias e dissertações para a elaboração do corpo teórico do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como exposto, as organizações não governamentais são entidades privadas sem fins lucrativos, e estão associadas ao segmento conhecido como “terceiro setor”, englobando diversos atores privados que atuam com fins públicos, desenvolvendo ações em prol do bem comum. Muitas Organizações Não Governamentais (ONGs) também atuam no campo amplamente reconhecido da educação. Algumas dessas organizações estão envolvidas no campo da educação não formal.

No caso desse artigo, foi abordado as organizações não governamentais no âmbito da educação. Para tanto, foi possível identificar que as ONGs têm se tornado cada vez mais poderosas no trabalho com crianças e adolescentes socialmente em vulnerabilidade.

O espaço destinado à prática do trabalho psicopedagógico tem se expandido, estabelecendo uma conexão com diversas áreas e setores do conhecimento humano. Dessa

forma, este artigo veio em busca da promoção de uma reflexão sobre os diversos papéis que o psicopedagogo pode desempenhar, especialmente no Terceiro Setor.

Diante disso, dá-se lugar a psicopedagogia atuante nessas instituições. Nesse sentido, o psicopedagogo surge como um profissional que pode articular, de forma interdisciplinar, os interesses das pessoas com suas dificuldades e as instituições que colaboram na promoção de uma aprendizagem inclusiva e de qualidade.

Pois, assim como mencionado, a Psicopedagogia é um campo em expansão, que surgiu para trabalhar as dificuldades de aprendizagem. Porém, enfatiza-se que nas Organizações Não Governamentais, o processo de ensino e aprendizagem ocorre de maneira diferente do processo educativo oferecido em escolas de ensino regular

Ao pensar nas crianças que estão inseridas nesse contexto de organização não governamental, existe uma demanda significativa de crianças e adolescentes em situação de risco. Assim, uma das características desta camada é o baixo nível de escolaridade, e comumente a escola é deixada de lado pois há outras

necessidades emergentes e mais urgentes.

Desse modo, é evidenciado que há ligações entre vulnerabilidade social e educação e estas referem-se ao contexto extracurricular das crianças, e isso se explica pelo fato da criança ser um indivíduo que está inserido na sociedade e que é influenciado pelas estruturas sociais da mesma.

Portanto, concluir-se que o trabalho do psicopedagogo além de estar voltado para a melhora do quadro de transtornos de aprendizagem dessas crianças vulneráveis sociais, também se relaciona a uma forma diferente de atuar no auxílio a todas constâncias dessa organização, assim, a caracteriza como uma prática intrinsecamente interdisciplinar, pois além de, também haja vista que a Psicopedagogia possibilita uma visão global das necessidades dos sujeitos, pois, cada um necessita de um tipo de atendimento diferenciado, em consonância às demandas apresentadas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Luciana da Silva. **O papel do pedagogo em instituições que trabalham com crianças em situação de vulnerabilidade social**. Orientador:

Profa. Ms. Patricia Campelo do Amaral. 2013. 1-76 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro De Ensino Superior Do Ceará - Faculdade Cearense, Fortaleza - Ce, 2013. Disponível em: <https://www.faculdadescearenses.edu.br/biblioteca/TCC/PED/O%20PAPEL%20DO%20PEDAGOGO%20EM%20INSTITUICOES%20QUE%20TRABALHAM%20COM%20CRIANCAS%20EM%20SITUACAO%20DE%20VULNERABILIDADE%20SOCIAL.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

AMARANTE, Milena Justo do. O processo de alfabetização e letramento de crianças que vivem em contexto de vulnerabilidade social: uma experiência do Programa Residência Pedagógica. 2022. 29 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022. Disponível em: <https://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/4919>. Acesso em 21 out. 2023.

COSTA, Evyla Da Silva. **Vulnerabilidade social no contexto escolar: implicações no desempenho e aprendizagem**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/63001>>. Acesso em: 28/10/2023 20:13

COSTA, F. V.; DA MOTTA, I. D.; DANTE, C. R. C. A AUSÊNCIA DE QUALIDADE DO ENSINO E A CONSEQUENTE OFENSA AOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM FACE DO FRACASSO ESCOLAR. **Revista Direito em Debate**, [S. l.], v. 27, n. 50, p. 12–26, 2019. DOI: 10.21527/2176-6622.2018.50.12-26. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/>

revistadireitoemdebate/article/view/767
2. Acesso em: 28 out. 2023.

FEITOSA, Francileide Gomes de Oliveira *et al.* Pedagogia do Abandono: A Representação da Vulnerabilidade Social no Processo Ensino-Aprendizagem. **ID. Online - Revista de Psicologia**, [S. l.], ano 2022, v. 16, n. 60, 30 maio 2022. Artigos, p. 90-105. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3423>. Acesso em: 25 out. 2023.

FERREIRA, Natalia Ribeiro. **ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: orientações para o trabalho pedagógico com o 2º ano do ensino fundamental por meio de sequências didáticas.** Orientador: Prof. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes. 2019. 197 p. Dissertação de Mestrado (Mestre em Educação- Gestão de Ensino e Educação Básica) - UFM - Universidade Federal do Maranhão, São Luis - MA, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/3016/2/NataliaFerreira.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

GERVASIO, Weruccy Lacerda; RODRIGUES, Silvestre Coelho. **A importância do psicopedagogo dentro da instituição organizacional.** 2014. 1-33 p. TCC (Graduação em Psicopedagogia) - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Paraíba, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16166/1/WLG11092014.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

GHANEM, E.. As ONGs e a responsabilidade governamental com a escola básica no Brasil. *Pro-Posições*, v. 23, n. 2, p. 51–65, maio 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/bLH5S4fCzq6jxQ7txDz5mh/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 21 out. 2023.

INGLESI, A. S.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.. A leitura nas organizações não governamentais e inter-relações com a escola pública. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 2, p. 321–338, maio 2011. Disponível em: [SciELO - Brasil - A leitura nas organizações não governamentais e inter-relações com a escola pública A leitura nas organizações não governamentais e inter-relações com a escola pública](https://www.scielo.br/j/pp/a/bLH5S4fCzq6jxQ7txDz5mh/abstract/?lang=pt#). Acesso em 27 out. 2023.

LEONARDI, Gilson. A atuação da psicopedagogia no terceiro setor: Em busca de um espaço amplo de ação em resgate da cidadania. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 out. 2023.

MORAIS, Angela Aparecida Bolzan de. **ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: DESAFIOS À GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.** Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Carla Hollweg Powaczuk. 2021. 187 p. Dissertação de Mestrado (Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional.) - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25839/DIS_PPGPPGE_2021_MORAIS_ANGELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 out. 2023.

RAUPP, Elisandra Silveira; ACCORSSI, Aline. A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA EM ABRIGOS PARA CRIANÇAS E

PRAXIS PEDAGÓGICA, Porto Velho - RO, v. 2, n. 3, 10 out. 2019. Mestrado Acadêmico em Educação, p. 131-148. DOI 2237-5406. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/praxis/>. Acesso em: 12 out. 2023.

SIMÕES, E. D. F. As dificuldades de aprendizagem e a vulnerabilidade social / Learning difficulties and social vulnerability. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 3037–3046, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n1-220. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/6243>. Acesso em: 28 oct. 2023.

TAVARES, Marcelle Claudia; DIAS, Mayara Danielle; ARAÚJO, Clarissa Martins Araújo. A atuação do pedagogo em espaços não formais de educação:: um estudo a partir de Organizações Não Governamentais do Recife. **Repositório UFPE**, PE, p. 1-28, 18 maio 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2406246/TAVARES%3B+DIAS%3B+ARAÚJO+-+2015.1.pdf/f061911c-b996-4987-92c7-6f683519d5a1>. Acesso em: 17 out. 2023.

O USO DO LÚDICO PARA CRIANÇAS COM TEA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO

THE USE OF PLAYFULNESS FOR CHILDREN WITH ASD IN THE PEDAGOGICAL CONTEXT

Valdilene Martins De Oliveira Carvalho; Daniela Soares Rodrigues; Ana Cláudia Faria de Lima; Francielle Moreira Rodrigues; Gilvan Silva Caldeiras; Pedro Vinicius Barreto Souza; Vania Gomes Cardoso; Vilma Maria Soares Rodrigues; Cláudia Ribeiro de Lima

RESUMO: A educação infantil é um assunto desafiador e repleto de dificuldades, principalmente quando se refere à alunos com TEA nas salas de aulas. Desempenhar o papel de professor exige dos profissionais competências específicas que vão além da formação especializada. O trabalho lúdico com um aluno com autismo visa integrá-lo socialmente ao ambiente escolar e facilitar os processos de ensino e aprendizagem. Portanto, nesse sentido, a prática pedagógica aos alunos autistas da Educação Infantil necessita de métodos e estratégias que vão de encontro a estimulação e desenvolvimento do ensino-aprendizagem, respeitando as suas dificuldades e limitações. O presente artigo tem por finalidade abordar a utilização do lúdico para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar e pedagógico. Utilizando autores como Cordovil (2016); Bispo; Rodrigues; Santos, (2021) e Silva (2021). Na fundamentação teórica desse artigo, foram abordados o conceito de lúdico, que trouxe ideias de diferentes autores acerca da problemática, também foi abordado o TEA em diferentes vertentes: conceito, diagnóstico, sinais, sintomas, níveis de suporte e o transtorno no ambiente escolar. Assim como, também foi abordado a utilização do lúdico nas práticas pedagógicas, evidenciando as formas e estratégias para tal. Com isso, o lúdico tem um importante papel no que tange o processo de ensino-aprendizagem das crianças, por meio dele, pode-se perceber uma melhor construção do desenvolvimento global, permitindo que a criança tenha uma visão de mundo mais realista.

Palavras-chave: Escola. Educação. Lúdico. TEA

ABSTRACT: Early childhood education is a challenging subject and is full of difficulties, especially when it comes to students with ASD in the classroom. Playing the role of teacher requires specific skills from those professionals that go beyond specialized training. Playful work with a student with autism aims to socially integrate them into the school environment and facilitate the teaching and learning processes. Therefore, in this sense, pedagogical practice for autistic students in Early Childhood Education requires methods and strategies that meet the stimulation and development of teaching-learning, respecting their difficulties and limitations. The purpose of this article is to address the use of playfulness for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the scholar and pedagogical context. Using authors such as Cordovil (2016); Bispo; Rodrigues; Santos, (2021) and Silva (2021). In the theoretical foundation of this article, the concept of playfulness was addressed, which brought ideas from different authors about the problem. ASD was also addressed in different aspects: concept, diagnosis, signs, symptoms, levels of support and the disorder in the school environment. Likewise, the use of playfulness in pedagogical practices was also addressed, highlighting the forms and strategies for this. Therefore, playfulness has an important role in terms of children's teaching-learning process. Through it, a better construction of global development can be seen, allowing the child to have a more realistic view of the world.

Keywords: School. Education. Playfulness. ASD.

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, cada vez mais crianças são diagnosticadas com autismo na primeira infância e, ao introduzir essas crianças no ambiente escolar, alguns professores relutam trabalhar com elas, seja por falta de conhecimento a respeito do transtorno ou pela escola não estimulá-los com práticas pedagógicas que envolvam as diversidades em deficiência.

Sabe-se que o desenvolvimento escolar de um aluno com TEA pode variar de acordo com o grau de acometimento do transtorno, sendo que alguns manifestam dificuldades na socialização, outros são superdotados, e outros possuem dificuldades de aprendizagem devido a restrição cognitiva característica da condição.

Na educação infantil, diversos métodos são utilizados no processo de ensino e aprendizagem com crianças típicas. Na educação de crianças autistas não deve ser diferente, uma vez que nesse contexto enfatiza-se a importância das tarefas lúdicas, haja vista que através dessa estratégia as crianças aprendam através da brincadeira e do brincar, o que por sua vez, influencia naturalmente a sua aprendizagem.

Em razão disso, esse artigo busca apresentar a forma que o lúdico pode ser utilizado na educação de crianças com TEA, bem como também será abordado as estratégias da equipe para inserir e estimular o aprendizado de crianças autistas por intermédio das práticas pedagógicas lúdicas.

No que se refere os objetivos específicos desse trabalho, pode-se citar os seguintes pontos: Explicar o que é lúdico; Definir o Transtorno do Espectro Autista; Abordar o aluno autista no âmbito escolar; Compreender as práticas pedagógicas acerca do aluno autista; Relatar a utilização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

Esse trabalho mostra-se relevante principalmente no que concerne a necessidade de inserir um aluno autista no contexto pedagógico, apesar de ainda haver amarras que dificultam todo esse processo, essencialmente nos casos de instituições de educação despreparadas para recebe-los.

Utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica busca-se através de livros, revistas, jornais e artigos explicar o uso do lúdico para crianças com TEA no contexto escolar.

Portanto, esse artigo em sua estrutura apresenta: Definindo O Lúdico; TEA: Conceito e Diagnóstico; O TEA No Ambiente Escolar; A Utilização Do Lúdico Com Autistas No Ambiente Escolar: Estratégias De Aplicação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. DEFININDO O LÚDICO

Apresentar uma definição concreta e única do lúdico, principalmente no que envolve à educação infantil, não é uma tarefa fácil, visto que existem várias pesquisas e conceitos a respeito do tema, assim como sua aplicabilidade. (CUNHA, 2014). Sabe-se que o ato lúdico como elemento cultural sempre fez parte da história humana e, portanto, os termos associados sofreram inúmeras modificações ao longo dos anos devido as mudanças históricas e sociais, por isso inúmeros conceitos surgiram a partir disso (GUMIERI; TREVISI, 2016).

Com isso, ao considerar o conceito de lúdico exibido em diferentes literaturas, é possível notar algumas diferenças na compreensão no que tange seu conceito, pois, há autores que associam o lúdico à brincadeira, enquanto outros a veem

como uma atividade diferenciada que torna o ensino, bem como as aulas mais dinâmicas e envolventes. (CORDOVIL, 2016).

A priori, antes de aprofundar sobre o conceito de lúdico na visão dos teóricos e estudiosos, é necessário definir a palavra “lúdico” de acordo com o Dicionário Aurélio para que assim, torne-se possível esmiuçar seu significado. Portanto, de acordo com o dicionário, a expressão “lúdico” está relacionada ao jogo/brinquedo, evidenciando assim, um caráter interventivo, deduzindo, portanto, a existência de uma relação entre os termos, sendo uma “brincadeira que provoca divertimento por meio de alguma atividade quanto jogo, ação de jogar, disputar, onde se facilita a aprendizagem” (CORDOVIL, 2016, p 02).

Confirmando essa ideia, Passos (2013, apud CORDOVIL, 2016) reforça que:

[...] termo “lúdico” é apresentado de modo incisivo: serve de adjetivo correspondente à palavra Jogo. Desse modo, ao compreendermos a remissiva temos a compreensão de jogo definida como: dispêndio de atividade física ou mental que não tem um objetivo imediatamente útil, nem sequer definido, cuja razão de ser, para a consciência daquele que a ele se entrega, é o próprio prazer que aí encontra (Passos 2013, p

43, apud CORDOVIL, 2016, p 02).

Portanto, essa ideia evidenciar a existência do jogo livre, sem a obrigatoriedade de fazê-lo com regras e esforços físicos e mentais, pois, seu objetivo é integrado somente para entreter. (CORDOVIL, 2016).

Contudo, de acordo com Bertoldo (2000, apud PERANZONI et al, 2013, p. 01) há ainda a necessidade de diferenciar cada um dos elementos contidos na ludicidade:

- Jogo: ação de jogar, folguedo, brinco, divertimento. Seguem-se alguns exemplos: jogo de azar, jogo de empurra.
- Brinquedo: objeto destinado a divertir uma criança.
- Brincadeira: ação de brincar, divertimento, gracejo, zombaria, festinha entre os amigos e parentes (BERTOLDO, 2000 apud PERANZONI et al., 2013, p.01).

Sendo assim, o “brinquedo” não pode ser reduzido ao jogo, ambos associam em determinados quesitos, porém, diferenciam-se, pois, conota um sentido de uma dimensão material, que tem uma dimensão material. Nesse ponto, o jogo seria a forma de objeto dotado de regras. Já a brincadeira refere-se a uma ação. É o ato de desempenhar após compreender as regras do jogo. Por isso, o brinquedo e brincadeira estão

intrinsecamente ligados entre si e entre a criança, porém, não se confundem o jogo em si. (KISHIMOTO, 2001, apud GUMIERI; TREVISO, 2016).

Também, de acordo com Almeida (2009, apud CUNHA, 2014) a palavra lúdica é originada do latim “ludus” que significa “jogo”. Entretanto, ao interpretar a expressão latina, o lúdico faz referência apenas ao brincar, e a forma de jogar espontânea. (CUNHA, 2014).

Contudo, Winnicott (1975), psicanalista norte-americano, que estudava os fenômenos internos do indivíduo, também contribuiu com seus ideais para definir o lúdico “somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que este indivíduo descobre o seu eu” (WINNICOTT, 1975 apud HAETINGER, 2013, p.49).

As divergências entre os conceitos trazidos pelos autores, coloca em evidência a diferença entre o lúdico como jogo didático e educativo, no qual diverte e ensina de forma prazerosa, e o lúdico quanto forma de apenas distrair a criança. (CORDOVIL, 2016).

O jogo pelo jogo dentro da sala de aula, sem objetivo definido,

não é válido, pois não possibilita a construção, a associação, a organização de conhecimentos necessários para o estudante trabalhar e relacionar com os conteúdos de sua vivência. O uso do lúdico com objetivo definido, já direcionado para o que se quer atingir, torna-se uma importante estratégia para ensinar, fixar ou mesmo aprender conceitos, conteúdos e experienciar situações, chegando assim, ao verdadeiro sentido do Lúdico (CORDOVIL, 2016, pg 04).

Ao relacionar o lúdico com o âmbito escolar e a educação infantil, esse conceito espelha a contribuição para a construção de uma aprendizagem saudável e bem sucedida, pois, é perceptível que as crianças aprendem brincando. (CARLOS, 2010).

Com isso, o lúdico tem um importante papel no que tange o processo de ensino-aprendizagem das crianças, por meio dele, pode-se perceber uma melhor construção do desenvolvimento global, permitindo que a criança tenha uma visão de mundo mais realista, já que por meio da capacidade de criar, a criança pode se expressar da forma que ela entender, e analisar, podendo assim, transformar o imaginário em real. (CUNHA, 2014).

Dessa forma, pode-se dizer que o lúdico na escola é uma porta que dá acesso a um ambiente mais

interessante e que facilita o aprendizado dos alunos, no qual acaba facilitando a fixação e retenção de conhecimento. (CORDOVIL, 2016).

Embora o uso de recursos lúdicos e estratégias para promover a ludicidade na educação seja uma prática relativamente nova, a mesma é usada desde a antiguidade. Na Idade Média, a ludicidade era utilizada como fonte de entretenimento nas festas promovidas pela realeza, essas festas da comunidade tinham o objetivo de reunir as pessoas. Nessa perspectiva, é compreensível que o brincar seja uma ferramenta muito importante na vida de todas as crianças, principalmente daquelas com autismo. (BISPO; RODRIGUES; SANTOS, 2021).

Sendo assim, o trabalho lúdico com um aluno com autismo visa integrá-lo socialmente ao ambiente escolar e facilitar os processos de ensino e aprendizagem. Portanto, a escola deve se preparar para isso como também estar em contato direto com a família desse aluno, para que dessa forma, a escola possa trabalhar integrada à família, para que juntos, alcancem êxito. (CRESPO; MASSON, 2019).

TEA: CONCEITO E DIAGNÓSTICO

O termo “autismo” foi usado pela primeira vez por volta dos anos de 1911, por Eugene Bleuler. Bleuler em seus estudos, observou que aparentemente algumas crianças que apresentavam dificuldade de comunicação haviam também perdido contato com a realidade. Porém, foi Leo Kanner, um psicanalista quem de fato descreveu em 1943, o “Distúrbio Autístico de Contato Afetivo”, no qual, perpassou um trabalho realizado com 11 crianças que apresentavam características de “solidão extrema autística”; ecolalia; ansiedade obsessiva e também apresentavam uma procura acentuada em manter rotinas. Assim, seu termo mais tarde seria conhecido como autismo (BORGES, 2018).

Contudo, foi com o surgimento do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders III, o DSM III, em 1980, que o autismo foi descrito e inserido como uma desordem de desenvolvimento, separando-o assim, da esquizofrenia infantil. (BORGES, 2018).

Desde os primeiros achados teóricos o autismo esteve nos holofotes da psiquiatria, sendo visto por muitos anos como esquizofrenia infantil. Entretanto, somente nos anos de 1970 é que de fato foi legitimada

uma raiz biológica desse transtorno. (ASSUMPÇÃO e PIMENTEL, 2000, apud, BORGES, 2018). Com isso, ao longo dos anos, o termo e definição do autismo passou por inúmeros estudos, e muito do que se sabia sobre esse transtorno foi revisto e reescrito, tendo grandes avanços, chegando até ao conceito que tem-se nos dias atuais. (BORGES, 2018).

Portanto, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) refere-se aos distúrbios complexos do neurodesenvolvimento, no qual afetam o desenvolvimento social, pessoal, acadêmico e profissional do indivíduo. Os transtornos do neurodesenvolvimento podem aparecer ainda nos primeiros anos de vida e apesar de ainda ter sua causa indefinida, há evidências dos fatores genéticos estarem intrinsecamente ligados. (SULKES, 2022). Contudo, apesar de ter bases ligadas a genética, sua etiologia também é considerada tendo uma origem multicausal, uma vez que envolve também fatores neurológicos e ambientais da criança (PINTO et. al., 2016).

Com uma maior prevalência comprovada no sexo masculino, O TEA apresenta uma margem classificatória que coloca o gene

masculino como grande fator de risco para distúrbio, principalmente quando associado a fatores ambientais. (BORGES, 2018).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM, que está na sua quinta versão TR (atualizada), o Transtorno do Espectro Autista está inserido na classe dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD's), e apresenta uma diversidade de sinais e sintomas, caracterizados por critérios A e B, que podem variar desde a déficits persistentes nas seguintes áreas respectivas: comunicação e interação social em vários contextos; no qual, também apresenta déficits na reciprocidade socioemocional; comportamentos comunicativos não verbais, no qual pode variar entre comunicação verbal e não verbal mal integrada até a anormalidades no contato visual, linguagem corporal ou no que diz respeito a compreensão e uso de gestos, além de também poder apresentar uma total falta de expressões faciais e comunicação não verbal. Não obstante, um indivíduo com TEA pode também apresentar déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos. (APA, 2022)

Além do mais, também faz parte dos sinais e sintomas alguns padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, como estereotipias comportamentais (movimentos motores repetitivos), estereotipias no uso de objetos ou fala como enfileirar brinquedos ou lançar objetos, além também de apresentar falas ecolálicas ou frases idiossincráticas, bem como ter um padrão de insistência na mesmice, apresentar adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, e possuir interesses anormais altamente restritos e fixos (hiperfocos), e também possuir hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, como barulhos de som alto, reatividade negativa a texturas específicas, ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente como fascínios excessivos por luzes, movimento, objetos (APA, 2022).

Além disso, existem inúmeras outras reações sintomatológicas que dão espaço a uma gama de limitações específicas nas habilidades sociais, e/ou de inteligência, afetando inclusive a aquisição da aprendizagem, por isso a utilização do termo “espectro” (APA, 2014, apud SULKES, 2022). O fato de o transtorno autista estar enquadrado

em um espectro, deve-se pelo fato da existência de uma variação na gravidade e a forma como os sintomas se manifestam de indivíduo para indivíduo, sendo que, as características essenciais descritas para um diagnóstico clínico podem assumir diversas formas, fazendo com que os principais déficits do transtorno se ramifiquem por diversos caminhos. (ANJOS, 2023)

O diagnóstico desse transtorno é feito por profissionais da área da saúde, baseando na história sobre o desenvolvimento e observação clínica seguindo o quadro sintomatológico do DSM-V e/ou a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID). O tratamento consiste no controle do comportamento, alinhado com o tratamento medicamentoso quando necessário para tratar as possíveis comorbidades relacionadas ao transtorno (SULKES, 2022).

O reconhecimento da sintomatologia manifestada pela criança com autismo é fundamental para a obtenção do diagnóstico precoce. Comumente, as manifestações clínicas são identificadas por pais, cuidadores e familiares que experienciam padrões de comportamentos característicos do autismo, tendo em vista as necessidades singulares dessas

crianças. (PINTO et. al., 2016, p 02).

Com isso, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais na versão TR (APA, 2022), o TEA é subdividido em níveis de gravidade, que se manifesta através dos níveis de suporte, sendo o Nível 1: Requer Suporte – Na comunicação social há falhas na abertura social, onde, o autista possui dificuldade em iniciar diálogos interativos, podendo manifestar respostas atípicas. Também é notado nesse nível que mesmo quando ocorre a comunicação, o interesse pela interação social parece ser diminuído. Apesar de falar frases completas e se comunicar, as conversas com outras pessoas falham e as tentativas de fazer amigos são desajeitadas e muitas vezes malsucedidas (APA, 2022).

Já nos comportamentos Restritos e Repetitivos, a inflexibilidade comportamental leva a um prejuízo significativo no funcionamento em uma ou mais situações. Há dificuldade em passar de uma atividade para outra, e ainda, existem também questões organizacionais e de planejamento que dificultam a independência (APA, 2022).

No que se refere o Nível 2 de gravidade: *Requer suporte substancial*. Na comunicação social é característico possuir déficits maiores e significativos nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, tendo mesmo com nível suporte maior, questões deficientes sociais visíveis. Nesse quesito, o autista não consegue dar abertura para estabelecer vínculos com outros. Quando parte outro, as suas respostas são anormais e reduzidas, e somente acontecerá se houver interesses estritamente específicos (APA, 2022).

Já no que tange aos comportamentos Restritos e Repetitivos há inflexibilidade comportamental, onde, dificuldades de enfrentamento à mudanças, ou outros comportamentos restritos/repetitivos ocorrem com frequência, são óbvios para o observador casual e interferem no desempenho em diversas situações. Também é comum experimentarem angústia em muda o foco, ou uma ação de determinada demanda (APA, 2022).

O nível 3 refere-se ao conjunto de sinais e sintomas mais graves e

acentuados do TEA, nele é considerado que o autista *Exige Suporte Muito Substancial*, pois no que se refere a comunicação social há severos déficits nas relações sociais verbais e não verbais. A falta de habilidades de comunicação desencadeiam graves prejuízos no estabelecimento e iniciação de relações sociais (APA, 2022).

Nos *comportamentos Restritos e Repetitivos* é extrema a inflexibilidade comportamental, onde, essa grave dificuldade interfere marcadamente no funcionamento de todas as suas esferas, os impossibilitando até mesmo de realizarem simples tarefas. Por isso, comumente vivenciam grandes aflições e crises recorrentes (APA, 2022).

O TEA NO AMBIENTE ESCOLAR

A educação infantil é um assunto desafiador e repleto de dificuldades, principalmente quando se refere à alunos com TEA nas salas de aulas. Desempenhar o papel de professor exige dos profissionais competências específicas que vão além da formação especializada: vontade, flexibilidade, empatia e respeito (Alves, 2005; Camargo &

Bosa, 2009; Gomes & Mendes, 2010; Martins, 2007; Pimentel & Fernandes, 2014; Rodrigues, Moreira, & Lerner, 2012; Salgado, 2012, apud WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Nos dias atuais, cada vez mais crianças em primeira infância são diagnosticadas com autismo, e percebe-se que quando essa criança é inserida no ambiente escolar, alguns professores não sabem como lidar com essa deficiência, principalmente pelo fato de o desempenho escolar de crianças com TEA variar de acordo com o nível de acometimento do transtorno (BISPO; RODRIGUES; SANTOS, 2021).

Visto por essa perspectiva, vários fatores, como a falta de conhecimento sobre o TEA, assim como crenças limitantes relacionadas, devido a muitos professores possuírem ideias distorcidas sobre esse transtorno, principalmente no que diz respeito à comunicação dos alunos (Schmidt et al., 2016; Alves, 2005; Camargo & Bosa, 2009; Martins, 2007, apud WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020). Sabe-se que muitos docentes acabam associando o ambiente escolar como fator único para a socialização dos alunos com TEA, entretanto essa visão

estereotipada traz restrição ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos. (Schmidt et al., 2016, apud WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Nota-se que a socialização tem sua importância quando o assunto no que concerne à educação infantil, especialmente no quesito inclusão, sobretudo, quando associada a práticas pedagógicas que alcancem as necessidades de cada aluno. (FAVORETTO & LAMÔNICA, 2014 apud WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Apesar da participação desses alunos nas aulas serem escassas, segundo Aporta & Lacerda (2018; FAVORETTO & LAMÔNICA, 2014, apud WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020) há pesquisas que revelam que quando o professor busca por estratégias diferentes, essas, tornam-se agentes estimuladores, favorecendo o aprendizado dos alunos com TEA no ambiente escolar.

Portanto, para que isso aconteça é necessário que os professores das redes de ensino busquem atualizações e conhecimentos em relação ao transtorno para desenvolver um trabalho eficaz frente as características do autismo.

(WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

O processo de atendimento da criança com TEA necessita de um planejamento das atividades a serem executadas, juntamente com a integração destas, baseando-se em um trabalho de cooperação entre os professores. Este processo integrado costuma ter repercussões positivas para o aluno com TEA (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020, p 03).

Embora a procura por assuntos que envolvem o autismo esteja crescendo, há ainda uma constante luta de alunos atípicos nas escolas regulares de ensino, pois, diversas escolas não estão preparadas para atender as crianças com esse transtorno, visto que as instituições carecem de profissionais qualificados e que não sabem utilizar métodos que auxiliem no desenvolvimento dessas crianças. Os desafios que a comunidade educacional enfrenta na escola são enormes devido à necessidade de compreender as relações das crianças com autismo (BISPO; RODRIGUES; SANTOS, 2021).

Portanto, nesse sentido, a prática pedagógica aos alunos autistas da Educação Infantil necessita de métodos e estratégias que vão de encontro a estimulação e desenvolvimento do ensino-

aprendizagem, atrelada as diferentes formas de ensinar através de brincadeiras e jogos educativos, objetivando assim, por intermédio do lúdico que as crianças tenham um bom desenvolvimento pedagógico (BISPO; RODRIGUES; SANTOS, 2021).

Para que isso ocorra de forma saudável, Moraes (2015, apud CRESPO; MASSON, 2019) cita que para que a criança autista se sinta bem e confortável no âmbito escolar, e alcance sucesso no que concerne a educação destaca que todos os estratégias e recursos que objetivem a prática pedagógica tornam-se válidos para incluir o aluno com TEA no ensino, desde que sejam potencializadores das habilidades e capacidade que esse aluno já possui.

Em contraponto, o autor também ressalta que para utilizar dos recursos o primeiro passo refere-se a buscar a coordenação da instituição de ensino para reunirem entre si e discutir as táticas possíveis e organizar-se para atender as demandas desse grupo. Nesse processo, a participação da família também se faz essencial (CRESPO; MASSON, 2019). Dessa maneira, as intervenções pedagógicas e educacionais devem ser imbuídas de

diferentes recursos, desde que sejam concretos, claros e objetivos (MORAES, 2015, apud CRESPO; MASSON, 2019).

[...] o professor deve ajudar seu aluno a lidar com o controle restrito de estímulos, em que um estímulo é percebido e o outro é desprezado, e com a teoria da coerência central, em que a criança autista apresenta falhas na coerência central, ou seja, acaba preocupando-se mais em detalhes do que no contexto geral, assim o professor deve auxiliar seu aluno fazendo com que perceba a noção de totalidade ao invés de prender-se a detalhes e fragmentações (MORAES, 2015, p. 192, apud CRESPO; MASSON, 2019, p 06).

Portanto, esses apontamentos mostram claramente a importância da mediação do professor com o aluno autista e mais ainda de sua preparação para um trabalho que exige mais tempo e múltiplas estratégias para ter sucesso. (CRESPO; MASSON, 2019).

A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COM AUTISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE APLICAÇÃO

Na educação infantil são utilizados diferentes métodos no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a importância do trabalho lúdico onde,

atua de forma inerente no aprendizado da criança, uma vez que ela aprende brincando, onde, também acontece com crianças autistas (CRESPO; MASSON, 2019).

O brincar em sala de aula é uma ferramenta fundamental na primeira infância no que tange o diagnóstico do TEA. É essencial ministrar brincadeiras a fim de promover seu desenvolvimento físico e mental, assim como também construir relacionamentos positivos uns com os outros (BISPO; RODRIGUES; SANTOS, 2021).

No TEA, um dos sinais mais frequentes que afetam as crianças é a comunicação. O desenvolvimento da linguagem sofre prejuízos aparentes, e isso pode ser notado de várias maneiras, tanto na imaginação quanto na interação. Por esse motivo, o envolvimento profissional-aluno é essencial para estabelecer bases sólidas para uma variedade de relacionamentos pessoais. Dessa forma, essa interação propicia a criança e ao professor reciprocidade, e também desperta sentimentos afetivos, intensificando auto segurança e autoconfiança mútua (BISPO; RODRIGUES; SANTOS, 2021).

Ao utilizar os brinquedos e recursos lúdicos, a criança com TEA

pode fazer deles um instrumento de comunicação, expressando por meio deles suas reais vontades, desejos, sentimentos, sensações e experiências, sendo elas negativas ou positivas. (BISPO; RODRIGUES; SANTOS, 2021).

Em razão disso, o trabalho lúdico nas escolas vem sendo ainda mais utilizado como forma de estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que ele por sua vez, promove, auxilia e melhora os aspectos básicos que fazem relação à aprendizagem, como a memória, atenção, percepção e concentração. (CRESPO; MASSON, 2019).

Com isso, a ludicidade oferecida às crianças com autismo também visa proporcionar muitos benefícios ao desenvolvimento, mas para que esse processo funcione adequadamente, elas precisam da ajuda de terceiros como a família e os professores atuando como intermediários desse processo (CRESPO; MASSON, 2019).

Sendo assim, é responsabilidade dos educadores direcionar as atividades, de forma que a brincadeira livre estimule a interação social entre os alunos e ajude a desenvolver suas capacidades intelectuais e pedagógicas, para que

assim, este trabalho tenha um impacto positivo na aprendizagem. (DIAS, 2013, apud CRESPO; MASSON, 2019).

Assim como Silva (2013, apud, CRESPO; MASSON, 2019) afirma que diante o diagnóstico precoce do autismo, a utilização de jogos e do lúdico como um todo, acaba tornando o processo de desenvolvimento social, psicomotor, afetivo e cognitivo prazeroso e saudável para a criança. Contudo, utilizar o lúdico não implica apenas em divertir a criança, é preciso estar atento as informações veladas que a criança traz no brincar.

A utilização de brinquedos com fins pedagógicos leva a crer que o uso desses materiais é de grande importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Já o brincar livre também é importante e promove esse processo de aprendizagem, por isso deve ser incentivado e promovido pelos educadores. Os jogos são apregoados bastante consideráveis no crescimento de uma criança, principalmente na Educação Infantil, pois beneficia suas habilidades a partir das ações que o indivíduo realiza sobre o ambiente em que vive (BISPO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p 09).

Apesar da importância do lúdico na educação infantil ser um assunto

pouco pesquisado, principalmente por pais que preferem métodos tradicionais de ensino, faz com que a maioria não perceba os benefícios que o brincar pode trazer na educação e na aprendizagem, como maior capacidade de atenção, concentração, imaginação e memória. Também, o professor que desenvolve um trabalho focado nas atividades lúdicas consegue incluir o aluno autista no meio pedagógico, respeitando e abraçando as individualidades do aluno atípico, promovendo assim melhor capacidade de cognição (BISPO; RODRIGUES; SANTOS, 2021).

Na concepção de Kishimoto (1996, apud SILVESTRE, 2020), determinados tipos de aprendizagem são estimulados pela facilitação de aspectos educativos em atividades lúdicas facilitadas por intermediários. Portanto, cada ato intencional de brincadeira em crianças pequenas rapidamente se torna uma situação de aprendizagem que promove o sucesso. (SILVESTRE, 2020). Segundo Bosa (2002, apud SILVESTRE, 2020), isso também inclui os jogos como atos intencionais que incentivam a integração em crianças pequenas com autismo.

Sendo assim, nesse contexto deve-se criar momentos de criatividade, no qual as crianças sejam livres para imergir no imaginário e assim, vivenciar através dos jogos e brincadeiras uma experiência lúdica incentivadora para desenvolver um maior interesse na execução das atividades rotineiras. (BISPO; RODRIGUES; SANTOS, 2021).

Guiterio (2016, p.33, apud BISPO; RODRIGUES; SANTOS, 2021) expõe que: “quando o jogo consegue ser adotado como metodologia lúdica na escola, algumas características estruturais dele se perdem a partir do momento em que a escola é um cenário diferente de qualquer outro que a criança possa ter contato”. Por essa razão torna-se tão essencial os atores pedagógicos terem conhecimento das necessidades do aluno com TEA.

Na brincadeira, as crianças constroem e reconstróem simbolicamente a sua própria realidade em um verdadeiro ciclo com ideais formulados e pensados para suprir seu mundo autoimaginário, além disso, elas também reconstróem o mundo existente, no qual elas já possuem ideias e conceitos de mundo e sociedade (COSTA, 2010, apud, SILVESTRE 2020).

Diante disso, ao utilizar o brincar em sala de aula com crianças que necessitam de inclusão, como é o caso das crianças pequenas, e principalmente das que possuem diagnóstico de autismo, é fundamental vincular a didática à prática educativa, já que introdução deste recurso cria uma nova experiência para os sujeitos envolvidos. (SANTOS, 2014, apud SILVESTRE, 2020).

As brincadeiras, em seu aspecto pedagógico, para crianças pequenas a serem incluídas, podem ser consideradas como recursos didáticos e, dessa forma, quanto mais artísticos e criativos forem, mais propensos à promoção do conhecimento. Ademais, muitos brinquedos podem ser confeccionados para o cumprimento deste aspecto, pois quando elaborados e desenvolvidos pelas crianças passa a funcionar como uma metodologia ativa e, por isso, efetiva (SANTOS, 2013, apud SILVESTRE, 2020, p 13).

Portanto, quando utilizados corretamente, todos os jogos são especialmente concebidos para serem um veículo de promoção da educação social, inclusiva, cognitiva e afetiva. Um bom exemplo de incentivo à ludicidade nas salas de educação infantil é a utilização de brinquedos feitos de sucatas (SANTOS, 2013, apud, SILVESTRE 2020).

Com isso, nota-se que um dos principais objetivos das atividades lúdicas frente ao TEA na rede escolar típica, é permitir que as crianças desse espectro participem rotineiramente do ensino regular em sala de aula, além do mais podem desenvolver aspectos que envolvem a motricidade, como sua coordenação motora fina, e também os aspectos que se relacionam as dimensões psicossociais e da percepção sensorial, ampliando assim, a consciência dos sentidos da criança. Nesse quesito, é interessante trabalhar com essas crianças, recursos específicos de modo que elas descubram sons, sabores, texturas, cheiros, visto a dificuldade que elas têm com questões que envolvem os sentidos. (MARIA, 2022).

Portanto no que envolve o autismo na sala de aula, em sentido amplo, é importante ressaltar que essas crianças possuem interesses e preferências restritas que devem ser respeitadas pelos professores e pedagogos, demandando deles maior atenção e observação nas suas preferências, gostos e limitações, pois, elas podem ser sensíveis a determinados estímulos, assim, quando esses estímulos sensíveis são apresentados de forma errada a essas

crianças, pode ocasionar uma piora no quadro, inclusive no processo de aprendizagem. Portanto, é importante que seja avaliado a priori tais limitações antes de introduzir um estímulo em forma de atividade. (MARIA, 2022).

Entretanto, assim como expõe Silva (2021):

Primeiramente, antes de fazer a adaptação de atividades para autistas é importante aplicar o protocolo de avaliação. É a partir dessa avaliação, que o professor tem entendimento do que a criança tem conhecimento, quais são suas potencialidades e habilidades. Por exemplo, o nível cognitivo da criança, grau de coordenação motora, se é verbal ou não verbal, os interesses restritos e se precisa de uma comunicação alternativa ou suplementar no ambiente escolar, os conhecimentos prévios e se possuem requisitos básicos para realização de atividades em sala de aula, como; esperar, sentar-se, olhar entre outros (SILVA 2021, pg 0).

Com isso, após a investigação, e conforme o professor compreender esses aspectos, o educador pode realizar a adaptação das atividades para a criança autista, onde, levará em consideração as necessidades dela, podendo assim, explorar suas potencialidades e habilidades e aperfeiçoar as dificuldades, para que ela dentro de suas limitações tenha o

mesmo conhecimento que é ofertado à turma. (MARIA, 2022).

Dentro desse contexto Silva (2021) revela algumas informações sobre formas de aplicar atividades para esse grupo de crianças, incluindo ainda a ludicidade nessa demanda, dentre elas estão:

1. **Tipo de papel e letra para as atividades:** Ao adaptar as lições para autistas, é necessário que o docente opte por atividades com menor quantidade de estímulos visuais, não contendo excessos: de estampas, textos e cores, como por exemplo, folhas impressas em duas únicas cores.
2. **Necessidade de delimitar respostas:** Nesse quesito, ao apresentar uma atividade para a criança, é importante restringir a possibilidade de respostas em locais diferentes, assim, o aluno conquistará uma maior autonomia na execução conforme for evoluindo o nível de aprendizagem. Um exemplo que se refere a essa estratégia é separação de monossílabas.
3. **Utilizar os interesses e hiperfocos a favor da criança:** Aproveitar o hiperfoco e os interesses restritos da criança nesse quesito é essencial, visto que quando o docente utiliza os hiperfocos nas atividades, o aluno obtém melhor êxito na realização da tarefa, influenciando positivamente o processo de aprendizagem. Por isso a investigação citada acima torna-se imprescindível.

- 4. Ter atenção ao contexto:** A aplicação aleatória de atividades que não envolvem as limitações e um aluno com TEA em específico atrapalha o seu desenvolvimento cognitivo. Pensando em um contexto de ensino regular é um ponto chave para a dificuldade da criança associar as questões pedagógicas, quando se trata de crianças atípicas é um processo ainda mais árduo. Por isso, o profissional deve atentar-se ao contexto do espectro.
- 5. Quantidade menor de elementos:** As atividades para crianças neurotípicas normalmente contém cinco perguntas por página, porém, esse acúmulo de informações pode ser muito confuso para crianças atípicas, e conseqüentemente desencadear problemas tanto no aprendizado quanto no conjunto de comportamentos típicos do espectro. Portanto, é importante reduzir o número de informações por página, reduzir para duas questões com o mínimo de perguntas, comandos e palavras, tendo também imagens mais atrativas e lúdicas, mas, com o mesmo objetivo das demais.
- 6. Ter linguagem objetiva:** A atenção no quesito audição dos autistas não é bem desenvolvida. Como resultado, é difícil para a criança compreender a comunicação dos outros. Por isso, é fundamental os docentes utilizar uma linguagem objetiva, como por exemplo falar devagar e evitar insinuações, para melhor compreensão.

Ainda, Neurosaber (2020) também corrobora com ideias para utilização e aplicação de atividades específicas para os alunos autistas na Educação, trazendo a ideia de incluir as Atividades Sensoriais, pois, são recursos multissensoriais que possui inúmeras maneiras de utilização, visto que tendem a chamar a atenção dos alunos, principalmente os que possuem TEA, portanto ao introduzi-lo em atividades pedagógicas o docente estimula a imaginação, o foco e concentração, como por exemplo utilizar música para os ensinarem a ler ou para algum tema já pré-definido, também utilizar letras em alto relevo; com magnetismo; velcro. (NEUROSABER, 2020).

Além disso, há outras formas de aplicar a ludicidade em sala de aula, como pintura, desenho, massinha de modelar. Esses, são ótimos materiais que exploram o potencial de criatividade das crianças autistas, assim como também tornam-se atividades sensoriais. Com a massinha de modelar é possível o professor conduzir a atividade com o alfabeto e os números, assim pode ser trabalhado coordenação motora, emparelhamento de iguais e reconhecimento dos números e letras.

Como pode-se notar, diversas são as possibilidades. (MARIA, 2022).

Outros recursos em formas de aplicabilidade do lúdico são os jogos, um deles que pode ser citado é o quebra-cabeças. Nas salas de aulas, crianças mais velhas com autismo podem se interessar por jogos que exijam concentração, como quebra-cabeças, para que elas possam desenvolver as suas capacidades motoras e cognitivas juntando as peças. Além disso, os quebra-cabeças oferecem às crianças com autismo a oportunidade de aprender a reconhecer formas geométricas e estimular a imaginação dos mais pequenos através das formas que compõem o jogo. (MARIA, 2022).

Assim como esses recursos, outro que também tem fundamental importância é o quebra-cabeças chinês conhecido como Tangram, muito utilizado na educação. Esse recurso pode-se trabalhar raciocínio e pensamento lógico, formas geométricas e questões matemáticas. pois, ele é composto em geral por 7 peças, sendo: 5 triângulos, um quadrado e um paralelograma. Nele, a criança é livre para recriar pelas peças inúmeras formas de encaixe e desenhos. Além do mais, também é possível trabalhar em conjunto com o

jogo a socialização, diante da possibilidade dos alunos confeccionarem o próprio jogo com materiais recicláveis. (MARIA, 2022).

Desta forma, o lúdico como ferramenta pedagógica para o processo didático e pedagógico da criança autista, pode ser utilizado de diversas formas, onde, dependerá de cada profissional nortear a sua forma de atuação, evidenciado o desenvolvimento psicossocial, cultural, cognitivo e emocional dos alunos, e assim, realizar a inclusão social e educacional de cada criança atípica. (CRESPO; MASSON, 2019).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realização do projeto de pesquisa foi a Bibliográfica, na qual está refere-se a:

Segundo Gil (2002, p. 61) o método bibliográfico consiste em:

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

Com isso foi utilizado livros, revistas, artigos, monografias e

dissertações para a elaboração do corpo teórico do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, diante do exposto, esse trabalho pôde elucidar a respeito da aplicabilidade dos recursos e práticas lúdicas na educação de alunos autistas, uma vez que mostrou-se uma diversidade de estratégias para os atores pedagógicos utilizarem em sua prática.

Assim como foi elucidado, o TEA é um transtorno global do desenvolvimento que possui características específicas ligadas ao neurodesenvolvimento, e desenvolvimento psicossocial. Por isso, é comum que inserir essas crianças em salas de ensino regular seja um processo moroso e cheio de desafios tanto para os professores, educadores, família, as próprias crianças e funcionários em um todo da instituição educacional.

Nesse contexto, mostra-se tão importante que a escola e os professores busquem práticas e estratégias para desenvolver o ensino e aprendizado dessas crianças, haja vista a possibilidade da utilização da ludicidade no que tange os aspectos da educação.

É evidente que as crianças aprendem através da brincadeira, pelo que este conceito reflete o seu contributo para a construção de uma aprendizagem saudável e bem sucedida, interrelacionando a brincadeira ao ambiente escolar e à educação infantil.

Dessa forma, pode-se dizer que fazer uso do lúdico nas questões escolares é uma porta de entrada que oferece um ambiente mais interessante, favorecendo a aprendizagem dos alunos e, em última análise, leva à consolidação e retenção do conhecimento.

Ao fazer uso das atividades lúdicas para os transtornos do espectro do autismo (TEA) na rede escolar típica que tem como principais objetivos desenvolver no aluno a capacidade em estimular os aspectos que envolvem habilidades motoras, como a coordenação motora fina, bem como aqueles relacionados às dimensões psicossociais e aspecto sensorio-perceptual, sobretudo, o que envolve atividades específicas dentro de suas limitações que trabalhem a descoberta sons, sabores, texturas, cheiros, ampliando assim a consciência sensorial da criança.

Por ora, ressalta-se que as práticas lúdicas na educação

englobam não somente as crianças atípicas, mas também as crianças típicas, visto que essa prática estimula nas crianças uma melhor adesão ao aprendizado por torna-se um ambiente agradável, imerso de criatividade, pois, o brincar na sala de aula é uma das ferramentas de maior significância para as crianças.

REFERÊNCIAS

- ANJOS Filho, N. C. dos & Neufeld, C. B. (2023, 25 mai.). Conceitos fundamentais para avaliação de indivíduos com risco de estarem dentro do espectro autista. Blog Artmed. Acesso em: 9 ago. 2023.
- APA, American Psychiatric Association: **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition, Text Revision. Washington, DC, Associação Psiquiátrica Americana, 2022.
- BORGES, V. M., & Azevedo Moreira, L. M. (2018). Transtorno do espectro autista: descobertas, perspectivas e Autism Plus. *Revista De Ciências Médicas E Biológicas*, 17(2), 230–235. <https://doi.org/10.9771/cmbio.v17i2.21828>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- CARLOS, A. M. **O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**. [s.l.] REPOSITÓRIO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2010. Acesso em: 17 ago. 2023.
- CORDOVIL, Ronara Viana et al.. **Lúdico: entre o conceito e a realidade educativa**. Anais VIII FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25409>>. Acesso em: 29/08/2023.
- CORREIA, N. **TEA: Conceitos fundamentais para avaliação de indivíduos**. Disponível em: <<https://blog.artmed.com.br/conceitos-fundamentais-avaliacao-transtorno-espectro-autista>>. Acesso em: 29 ago. 2023.
- CRESPO; Patrini Alescrim.; MASSON, Ana Cláudia Tófolli de Araújo.; (ED.). **UMA PROPOSTA LÚDICA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. [s.l.] REVISTA SMG, 2020. v. 7 n. 2. Acesso em: 13 ago. 2023.
- CUNHA, E. B. DA. A contribuição do lúdico para a aprendizagem das crianças da educação infantil. **Repositório Institucional da UFPB**, 2014. Acesso em: 29 ago. 2023.
- GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- GUMIERI, F. A.; TREVISIO, V. C. A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP**, v. 3, n. 1, p. 66–80, 2016.
- HAETINGER, M.G; SILVA, D.V. *Ludicidade e Psicomotricidade*. 1. ed. Curitiba, Paraná: IESDE Brasil, 2013. Acesso em: 22 ago. 2023.
- MARIA, N. **Atividades lúdicas para autistas**. Disponível em: <

ludicas-para-autistas/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

NEUROSABER. **Atividades pedagógicas para Autismo**. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/atividades-pedagogicas-para-autismo/?gclid=CjwKCAjww-WBhAMEiwAV4dybYMWXph5giPRrdCiA-6dnuwg_k9MnEFIfc9PJ47yg33mvAi1P8EA0hoCG6cQAvD_BwE>. Acesso em: 2 ago. 2023.

NEUROSABER. **Estratégias para manter a atenção do aluno autista em sala de aula**. Disponível em: <<https://institutoneurosaber.com.br/estrategias-para-manter-atencao-do-aluno-autista-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 2 ago. 2023.

OLIVEIRA DE, J. A. S.; DA SILVA, N. C. (EDS.). O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL. [s.l.] REVISTA SABER ACADÊMICO, 2018. v. N° 25. Acesso em 29 ago. 2023.

PERANZONI, V.C. et al. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras: recursos necessários na prática educacional cotidiana. Revista Digital - EFDportes. Buenos Aires. Ano 18. n. 182 – Julho/2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd182/os-jogos-recursos-na-pratica-educacional.html>. Acesso em: 9 ago. 2023.

PINTO, R. N. M., Torquato, I. M. B., Collet, N., Reichert, A. P. da S., Souza Neto, V. L. de ., & Saraiva, A. M. (2016). Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. Revista Gaúcha De Enfermagem, 37(3), e61572. <https://doi.org/10.1590/1983->

[1447.2016.03.61572](https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572). Acesso em: 19 ago. 2023.

SANTOS, S. S.; RODRIGUES, O. P. S.; BISPO, M. L. S. O lúdico na aprendizagem do aluno autista na educação infantil. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC**, n. 10, 2021. Acesso em: 11 ago. 2023.

SILVA, K. **13 dicas de adaptação de atividades para autistas**. Blog SóEducadorramonmariano, , 15 jul. 2022. Disponível em: <<https://blog.soeducador.com.br/adaptacao-de-atividades-para-autistas/>>. Acesso em: 29 ago. 2023

SILVESTRE, DE SOUSA, V. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. [s.l.] Faculdade de Ciências e Tecnologias de Campos Gerais, 14 dez. 2020. Acesso em: 21 ago. 2023.

SULKES, S. B. **Transtornos do espectro autista**. Disponível em: <<https://www.msmanuals.com/pt-pt/profissional/pediatria/dist%C3%BARbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtornos-do-espectro-autista>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, p. e217841, 2020. Acesso em: 05 ago. 2023.

REVISTA INOVAÇÃO & SOCIEDADE, IPORÁ-GO, V.6 N.3, 2024

UNIPORÁ Centro Universitário de Iporá

ISSN eletrônico: (2763-6631)

DOI: 10,5281/zenodo.11068990

MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO SISTEMATIZADA NA FORMAÇÃO DISCENTE

MODERNIZATION OF EDUCATION: A SYSTEMATIZED CONSTRUCTION IN STUDENT TRAINING

Glauce Silva Fonseca de Morais
Beatriz Souza Martins
Cláudia Ribeiro de Lima

Resumo: Esse trabalho apresenta reflexões bibliográficas acerca da modernidade na educação superior. Verifica a melhora na educação após o advento tecnológico e as novas formas de comunicação e destaca a importância da formação dos professores enquanto mediadores do conhecimento. Demonstra que pode haver igualdade entre as pessoas que, por motivos diversos, não poderiam estar inseridos em um espaço físico escolar, mas que com essa nova tendência modernista irá trazer suportes de conhecimento e da busca incessante da informação. A formação do corpo docente, além de destacar como a transferência de saber está a cada dia globalizando e reconhecendo a importância da história da sociedade em busca de grandes conquistas organizacionais e operacionais. O processo histórico de sua criação estará aliado ao uso correto dessa ferramenta de trabalho e de estudo. Como o homem buscou e introduziu as novidades culturais no sistema educacional. A tecnologia aliada à comunicação e/ou a disseminação de informações tende a mostrar como diversas formas de trabalho e planejamento podem suprir necessidades educacionais e educar o aluno do ensino superior para a vida em sociedade.

Abstract: This work presents bibliographical reflections on modernity in higher education. It verifies the improvement in education after the advent of technology and new forms of communication and highlights the importance of training teachers as mediators of knowledge. It demonstrates that there can be equality between people who, for various reasons, could not be included in a physical school space, but that this new modernist trend will bring knowledge support and the incessant search for information. The training of the teaching staff, in addition to highlighting how the transfer of knowledge is globalizing every day and recognizing the importance of the history of society in search of great organizational and operational achievements. The historical process of its creation will be combined with the correct use of this work and study tool. How man sought and introduced cultural innovations into the educational system. Technology combined with communication and/or the dissemination of information tends to show how different forms of work and planning can meet educational needs and educate higher education students for life in society.

Palavras-chave: Educação; Comunicação e Tecnologia; Formação discente.

1 INTRODUÇÃO

Serão apresentados neste trabalho, os principais fatores que levaram a necessidade de mudanças na metodologia educacional, em se tratando de Educação Superior e Educação modernista, a linha de pesquisa será relevada em como a tecnologia influenciou no processo metodológico educacional e em como o advento da tecnologia de comunicação tem ganhado espaço na sociedade moderna. Entende-se que a necessidade tanto educacional quanto econômica em se manter viva e ativa trás as ferramentas educacionais novas perspectivas de vida se caracterizando como sendo a era da tecnologia da informação e da comunicação, onde a população passou a ser consumista do seu próprio trabalho, ao mesmo tempo em que a informação passa a ser mais valorizada.

Esses novos conhecimentos só podem ser adquiridos através da educação globalizada e fundamentada na necessidade comercial e cultural, que vinham impactando a sociedade no final dos anos 70, guiado principalmente pelos Estados Unidos e aderido pelo restante do mundo, em

que o processo midiático também foi um dos responsáveis pelo aceleração das novas informações dessa nova sociedade.

Em se tratando da educação e suas diversas vertentes, esta também não ficou para trás, porém teve que fazer algumas mudanças repensando uma nova pedagogia de ensino que alcançasse o acelerado mundo novo da informação e do conhecimento, não mais aquela educação restrita e linear, e sim a educação moderna como feitora da aprendizagem constante e apropriada.

A educação aí começa a sair para além dos muros da escola física e entrar na realidade da sociedade sendo capaz de aceitar as preferências individuais, alcançar a mídia e sua produção rápida de conhecimento não termos mais alunos ali sentados em frente aquele conhecimento tradicional que até então não saíam fora às regras e condutas antes ditadas pela minoria poderosa.

Pois, o novo modelo educacional respeita a ideia de cada um e permite que os livros, o computador, os jornais, a televisão seja fonte constante de busca e acesso ao conhecimento. Atingir o intelecto do

aluno será possível com novas metodologias de ensino, alcançando diversos setores da sociedade, dentre eles a educação, que vem ganhando e mudando o seu espaço a fim de organizar e qualificar a sua importância dentro da sociedade e na escola. A nova escola e o novo processo educacional buscam trazer informações que incentivam o processo reflexivo do aluno.

O séc. XXI traduz uma nova forma de educação influenciada pela modernidade social, assim, a educação deve soltar-se das amarras tradicionalistas e engajar-se no trabalho moderno. Verifica-se que a instituição de ensino, como espaço físico de transmissão de conhecimento, deve acompanhar as mudanças de uma sociedade em busca de informações, onde aliar-se com a comunidade externa é essencial para uma vida crítica e passível de entendimento conceituais concernentes com a vida lá fora.

O docente educador de hoje procura melhorar a sua formação em prol de um ensino igualitário e de qualidade, buscar novos conhecimentos e novas formas de pensar é papel de uma sociedade crítica e criativa a partir das

necessidades que encontramos ao chegar ao ambiente de ensino.

A necessidade de mudança em que a educação se encontra alcança parâmetros gigantescos de ferramentas educacionais que permeiam a necessidade de busca de informação, incorporando novidade e aprendizagem tecnológica, com o objetivo de facilitar e melhorar a qualidade do ensino.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA OU MATERIAL E MÉTODO

Essa pesquisa bibliográfica aborda algumas formas modernas de ensino e sua inserção na Educação superior, a fim de mostrar dentre alguns autores e teóricos como as tecnologias, comunicação tem se mostrado efetivos no desenvolvimento do discente enquanto construtor de novas pesquisas educacionais. Com a apreciação e análise de grandes obras de Paulo Freire, Coll, Bingemer, Coll, c. & Monereo, dentre outros e pretende-se chegar a uma posição analítica de como o ensino superior vem de despontando e melhorando sua qualidade educacional, principalmente com o aparato das modernas formas educacionais.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 História da Educação: Os primórdios da Educação no mundo

Durante muito tempo em nossa sociedade a educação foi tratada como segundo plano, atrás da política e principalmente atrás da economia a mesma foi deixada de lado, ou muitas vezes foi importante apenas para algumas pessoas elitizadas, pois, desde a Antiguidade Oriental ouve-se falar nela. O trabalho aqui exposto mostrará como as experiências de gerações passadas interferem nas maneiras de pensarmos e agirmos nos dias de hoje em relação à educação, informatização, inovação e comunicação entre docente e discente.

A Educação encontra-se entre paradoxais e contraditórias exigências. De um lado, sabe-se que ela precisa da tradição como condição educativa para o presente e para o futuro e, de outro, necessita considerar o ritmo e a celeridade das mudanças e transformações. Seno passado o próprio acontecer histórico tinha o sentido alegórico que ilustrava as grandes idéias de Homem, de Deus, da Natureza que orientavam o mundo, agora o movimento não é símbolo de nada; ele é apenas movimento, símbolo de si mesmo, sem significado exterior a ele próprio. O esvaziamento dos grandes cenários de sentidos ou significados teleológicos que governavam o mundo e o homem na sua história e que serviam de

paradigma de leitura, interpretação e orientação, privou o homem de sua condição de dominador. (Georgen, 2006. Pg. 596).

O passado educacional vem sendo uma ciência em construção que voltando a era das descobertas do homem encontram-se os primeiros traços da escrita, logo depois na tão conhecida Mesopotâmia vê-se falar da Escrita Cuneiforme desenvolvida pelos mesopotâmicos no IV Milênio A.C. tinha forma de prego na cabeça ficando assim gravado na argila úmida, esses sinais eram figurativos representando objetos e ideias ou até mesmo ideias e sons, porém apenas uma parcela da população sabia ler e escrever.

Já no Egito, o aprendizado era feito através do conhecimento memorizado, e os livros sagrados eram utilizados como principal meio de transmissão de conhecimento, além disso, a mulher não tinha o direito à educação formal. Essa educação era chamada de hieróglifos, assim podemos ver na citação descrita abaixo:

Essa estrutura hierarquizada e nutrida por uma religião arcaizante e sem livros sagrados, sem magistério unitário, sem verdadeiros “símbolos de fé” colocava no centro a “vontade do soberano” e atribuía a essa vontade “uma característica diferente da lei no sentido até

então corrente”, já que o faraó é o detentor e a fonte do próprio conceito de justo, ou seja, a ma’at, conatural ao seu espírito, e portanto o único a conhecê-la, a poder interpretá-la e fazer respeitar. (Cambi, 1999. P. 66).

Dessa forma podemos perceber que a dominação religiosa durante vários séculos esteve à frente da educação, sistematizando assim as formas de educar e cortando aos poucos o aprendizado da sociedade. Em todos os tempos vemos essa mudança da educação, nas primeiras sociedades indianas também encontramos rastros da educação e com a escrita harapense.

No grande império chinês a educação também é algo digno de ser falado, pois a sua atividade intelectual tinha a função de refletir e de propor soluções para os problemas que afligem a sociedade, fazendo com que a felicidade venha da virtude que o homem carrega. Dentre os Hebreus não podemos deixar de destacar que a sua principal fonte de conhecimento foi a Bíblia, fazendo desta uma verdadeira passagem entre o mundo físico e o espiritual.

Desde o princípio das civilizações que reconhecemos como berços de nossa cultura, a educação ocupou um papel central na

construção da vida coletiva. A Grécia Antiga, que como sabemos, foi uma das principais precursoras do modelo de sociedade ocidental, apresenta a nós exemplos muitos significativos da importância da educação para seu povo e da variedade de suas formas na vida cotidiana. (Roble, 2008, P. 17).

A civilização grega base de toda cultura ocidental, a educação foi tratada com mais democracia, pois esta poderia variar de cidade para cidade, em Esparta, por exemplo: a educação dirigiu-se aos filhos de cidadãos e era totalmente voltada para a formação dos soldados, as meninas na civilização grega ganham o direito de estudar. Já em Atenas somente os homens tinham esse direito.

Recebemos também herança dos romanos e do feudalismo, que trouxe para a sociedade educacional moderna a oralidade como forma de comunicação e conhecimento. No Renascimento a educação passa a ganhar novos moldes, entre os séc. XIV e XVII, a sociedade Ocidental começa a buscar novos conhecimentos e direitos que haviam perdido durante a Idade Média assim esse período de renovação passou a transformar radicalmente a sociedade que também aumentará grandiosamente.

Os renascentistas difundiram essa nova renovação pedagógica

através do latim. Os pensadores dessa época associavam razão e fé. Como relata Roble, 2008: “A educação, dessa forma, tinha a tarefa de ensinar a viver entre os homens, mas também de prepara-los para a vida com Deus”.

A sociedade renascentista pensava em uma educação, tolerante, respeitosa e desenvolvimentista, desenvolvendo assim a personalidade do homem, foi também nessa época que se ouviu falar da Revolução Científica, unindo a razão e a ciência, dando o primeiro passo para a nossa realidade educacional.

3.2 A Educação no Brasil e a comunicabilidade educacional

A grande chegada dos Portugueses em terras brasileiras trouxeram novas formas de vida para os nativos dessa terra, e juntamente com essa chegada podemos destacar como primórdios da educação as escolas jesuíticas que vieram para a terra nova catequizar os índios aqui encontrados e converte-los a unidade religiosa dominante.

Neste sentido é o que entende Bingemer; SJ, 2007 pg. 482:

A obra educacional garantiu o sucesso reformista da

companhia... e foi garantida pela sólida formação dos jesuítas e por sua concepção de educação e de formação do homem, sua filosofia educacional...assim a educação dos jesuítas visava formar homens livres, capazes de pensar e de discernir sempre a serviço de deus e de seu próximo.

Alguns anos depois essa dominação para a ser de caráter monárquico e absolutista levando aos homens um novo poder dominante fora da igreja, e este por sua vez seria comandado por reis, que ao modificar as estruturas de domínios sociais modificam também o processo educacional da sociedade. Os burgueses que desejavam liberdade econômica e social buscaram com forças unidas uma nova chance de viverem a liberdade individual.

Reportando a Freire (2003, p. 58), vemos:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica.

Essa ideia de progresso foi o motor de toda a história educacional da humanidade, construindo assim uma sociedade cheia de reflexos culturais e sociais, na história podemos destacar como principal eixo de formação educacional as grandes e importantes legislações de direitos e deveres progressivamente estabelecidos na garantia e na participação do cidadão na educação de qualidade, valorizando assim o homem como um todo.

Assim a grande relação do homem com a tecnologia é o processo de maior transformação social problematizando e questionando as inovações tecnológicas. Na era de informação o acelerado fluxo de inovações e técnicas de conhecimentos tende a perder o contato com o passado. Reportando-se á Feldmann (2009, pg. 55.):

No Brasil, a questão do acesso à escola e a democratização da educação foram temas de debates e deliberações em épocas nas quais democratização, acesso e a discussão sobre o conteúdo da formação apareceram com força no cenário educacional. Foram raros esses períodos de liberdades democráticas em uma história com mais de quinhentos anos, e hoje vivemos em um deles, que certamente está se constituindo no mais longo período de liberdades democráticas que a história do Brasil já conheceu.

Porém não podemos deixar de destacar que a formação do cidadão está cada vez mais multicultural, representada aí pela grande interação com diversos lugares do mundo ao mesmo tempo, e esta informação acelerada faz com que o conhecimento não fique parado em um só lugar possibilitando que as diversas culturas existentes no mundo se interagem cotidianamente.

E foi a partir dessa grande modificação educacional e cultural que veio acontecendo no caminhar da sociedade é que em tempos de transformações educacionais e sociais a ruptura com o tradicionalismo foi ferindo alguns contrários a esta mudança, e surge também como meio de comunicabilidade educacional as Tecnologias de Informação e Comunicação, que invadiram as escolas e centros educacionais promovendo uma rápida transformação na educação.

As tecnologias de informação e comunicação são parceiros fundamentais da modernização da educação brasileira e se tornaram fundamentais para promover acessibilidade tanto para o trabalho do professor quanto para a formação discente. Neste sentido vê-se que, segundo a LDB Lei nº 4.024/61:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (Senado Federal 2012).

Frente ao exposto e em se tratando da burocracia educacional, esta ainda se resume nos moldes de uma sociedade passada onde as novas tecnologias comunicacionais ainda não estavam e não faziam parte do dia a dia dos envolvidos a educação, a velocidade com que se produz a informação, o conhecimento faz com que a forma de pensar e agir mude completamente em questões de décadas.

Fazendo conseqüentemente grandes mudanças na forma de pensar, realizar e promover trabalhos

educacionais, e em conjunto, é possível analisar a trajetória educacional atenuando o tradicionalismo x a modernidade educacional. Skinner em 1932 definiu que o ensino poderia ser programado, por meio de máquinas de escrever, onde o professor pode supervisionar uma classe inteira ao mesmo tempo e, ainda assim, individualizar a instrução. O professor fica livre de muitas tarefas escolares mecânicas e tediosas, como por exemplo, dar nota em trabalhos. (Milhollan & Forisha 1978, p.114).

Em se tratando da comunicação e novas metodologias de ensino não se deve pensar somente no computador já que as ferramentas que as compõe são extensas, assim vê-se que os websites, streaming, podcasting, redes sociais às enciclopédias virtuais; todavia, nessa caracterização podem-se incluir também os periféricos, a telefonia fixa e móvel, a TV, as tecnologias associadas a imagens e sons, bem como os meios de acesso remoto, pode relatar também o uso de câmeras, fotos, vídeos na utilização como ferramentas educacionais globalizadas.

Enfim uma vasta lista de produtos que fazem parte da chamada nova forma de ensinar e aprender há também o uso de wireless ou Wi-Fi,

Bluetooth, a identificação por Rádio Frequência. Como relata Coll, Monereo & Col. (2010, p. 66), estudos tem indicado que: a capacidade efetiva dessas tecnologias para transformar as dinâmicas de trabalho, em escolas e processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula, geralmente fica muito abaixo do potencial transformador e inovador que normalmente lhe é atribuída.

Assim sendo, percebe-se de forma clara a grande mudança que ocorre na educação a cada dia e a transmissão de conhecimento fica cada vez mais abrangente, alcançando a sua população estudantil em qualquer área populacional, independente assim de sua cultura ou classe econômica. A metodologia deve ser adequada a pratica usando pedagogias de trabalho sistematizado e direcionado ao ensino de forma a conseguir suprir as duvidas e necessidades individuais e/ou coletivas.

A busca pela educação de qualidade, pela educação globalizada, pela busca da aceitação das diversidades está cada vez mais forte no dia a dia da sociedade, nesse sentido Freire encoraja o educador a buscar constantemente o seu aperfeiçoamento, estabelecendo assim mudanças metodológicas e

transferindo assim conhecimentos a cerca da produção do saber e na transferência do conhecimento.

Nos anos 70 o processo de formação do professor era sistematizado, seguindo assim sistemas pré-elaborados, a partir dos anos 80, o processo cultural da educação engloba que o professor não deve mais ser tradicionalista e assim por diante pensar uma nova forma de educação a partir da prática da crítica, de ensinar o aluno a ser crítico em sua vida, seja ela dentro ou fora do espaço físico da escola.

A escola atual requer do profissional a busca por indagações nas relações sociais, educacionais, políticas e culturais, moldando o educador a ser um docente que modifica a sociedade e transforma o processo pedagógico-educativo. Dessa forma vê-se que não basta conhecer é preciso refletir sobre as indagações do mundo globalizado.

A função do educador nos dias de hoje é preparar o aluno para ser um cidadão ético e que esse tenha em si os eixos temáticos da Moral como tratamento social de interlocução e de acesso a toda uma sociedade. Freire não acredita na educação financeira, ou seja, aquela que visa o lucro acima da educação assim ele relatou que:

[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [...] os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (Freire, 2002, P. 58).

Dentro de tantas instituições as instituições de ensino passam por uma grande transformação, pois antes ela era a responsável pela transmissão de informações e a detentora do conhecimento, agora ela ganha outro nível e deve ser adaptada, junto cresce a necessidade do saber, do estar “atenado” ao que acontece aqui e no mundo ao mesmo tempo, e para viver em sociedade se tornou fundamental na formação social do indivíduo.

Assim em Freire (1996, p. 14) diz-se:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos abjetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferido do perfil do abjeto ou do conteúdo. É

exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Diante disso, como a escola pode ser adaptada sem que ela perca sua essência, basta que a educação entre no mundo informatizado e agregue seu conhecimento ao conhecimento que as tecnologias de comunicação jogam a todo instante no mundo. Neste sentido, integrar as tecnologias como apoio ao ensino aprendizagem é um grande desafio para a educação, o educador necessita buscar ferramentas eletrônicas pra atender a necessidade e a curiosidade dos educandos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as análises bibliográficas entendemos que é necessária uma nova relação com o conhecimento para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo, ou seja, os educadores têm a tarefa de fazer a gestão curricular de suas disciplinas, integrando em seu

planejamento as tecnologias, construindo um ensino diferenciado, de acordo com as necessidades dos alunos. Eles estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não, sentem cada vez mais claros o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial.

Por isso hoje as escolas trabalham cada vez mais em seu cotidiano o uso das tecnologias de comunicação. O computador é um dos principais instrumentos de uso educacional por facilitar o acesso a pesquisas, pela interatividade que tanto atrai os jovens de hoje e para incentivar o governo a trabalhar com programas e órgãos que capacitam os professores e incentivam os alunos a terem esse acesso.

A relação entre o corpo docente e o corpo discente é extremamente mútua no processo de transferência do conhecimento e na produção do saber possibilitando assim a formação do caráter de aceitar as diferenças. A crítica à memorização das informações são constantes no mundo da educação moderna, já que o tradicionalismo ficou no passado, mais não deve ser abandonado em

algumas circunstâncias, porém deve ser trabalhado em uma outra maneira.

A de identificar os problemas da relação entre professor e aluno é um ponto relevante para estimular o processo de ensino-aprendizagem facilitando assim a qualidade da educação. Assim o professor precisa adotar padrões de ensino que sejam condizentes com a cultura da sociedade, trabalhando assim o homem no seu meio cultural.

Percebe-se então que a relação do docente com o aluno passa a ser também sentimental, à medida que estes vão se interagindo com a realidade de cada um, a ética, a moral é essencial nesse processo que abrange toda a unidade escolar e todo o conselho educacional, unindo forças para mover dificuldades e propor soluções.

Portanto torna-se claro que o professor deve preparar os alunos, para serem criadores e construtores de seus próprios anseios, os tornando cidadãos críticos e responsáveis, na sua vida escolar e social, o educador deve ser desafiador e estimulador, deixando para trás aquele velho conceito de transmissor de conhecimento fragmentado, ele deve possibilitar um ambiente interativo com processos de desenvolvimento

pedagógico, adquirindo o hábito de trabalhar em sua metodologia de ensino com os produtos tecnológicos acessíveis e auxiliares no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BINGEMER, Maria Clara; S.J; S.J (orgs.). A globalização e os Jesuítas: origens, história e impactos. ANAIS. Segundo volume. Edições Loyola – SP, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em www.mec.gov.br <Acesso em 28 de Abril de 2013.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia/ trad. De Álvaro Lorencini. – São Paulo. Fundação Editora da UNESP. 1999.

COLL, C. & MONEREO, C. Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação trad. Freitas Naila. - Porto Alegre: ARTMED, 2010.

Formação de professores e escola na contemporaneidade/ Marina Graziela Feldmann (org.). São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 2009.

FORISHA, B. E. & MILHOLLAN, F. Skinner x Rogers: Maneiras contrastantes de encarar a educação. Ed. Summus, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Ega, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOERGEN, Pedro. Questões impertinentes para a Filosofia da Educação. Unicamp. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 589-606, set./dez. 2006. Documento eletrônico.

ROBLE, Odilon. *Escola e Sociedade* – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.