





A161

Revista Abrangente / Editora Fabrange – vol. 2,
n.7 {ago. 2023} - São Paulo: Frabrange Faculdade, 2023.

63p: il, color

Mensal ISSN 2764-9229

1.EDUCAÇÃO. 2.Arte na educação infantil. 3.Literatura infantil – habilidades emocionais. 4.Trajetória da educação infantil. 5.Desenvolvimento socioemocional – contos de fadas. 6.Jogos e brincadeiras – recursos psicopedagógico. 7.Direito de brincar. 8.Ensino de artes – séries iniciais. 9.Arte – ensino fundamental. 10.Arte na educação. 11.Inteligência emocional. 12.Empatia – habilidades sociais.

CDD 370

Catálogo: Neuza Ventura Nunes da Silva - CRB/8-5442

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA CHEFE

Prof.a Dr.a Aidil Soares Navarro

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Júnior
Márcia da Silva Ferreira Hentz
Rosali de Oliveira Mendes
Fernando Martins
Aline Grenfell da Silva

SECRETÁRIOS EXECUTIVOS

Lucília Bárbara Miguel
Aldinei Tomé

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Telma Tomé

BIBLIOTECÁRIA

Neuza Ventura Nunes da Silva - CRB/8-5442

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Rodrigo R3

DIREÇÃO GERAL

Tânia Tomé

COPYRIGHT

Revista Abrangente
ISSN 2764-9229 Faculdade Fabrange ABC
FABRANGE - SP/2023.

EDITORIAL

Editorial

Iniciamos esta edição parafraseando um de nossos maiores ícones da arte, Milton Nascimento: *“Todo artista tem de ir aonde o povo está!”*

Na toada reflexiva supracitada apresentamos os textos autorais que mensuram a capacidade do professor de ir além, de adentrar nos territórios da infância por meio da arte e da exploração de jogos e brincadeiras que transportam a criança para o imaginário conceitual significativo. Para além, outros estudos que prestigiam análises a respeito da relevância da contação de histórias para o exercício da fantasia e imaginação das crianças e da relevância dos laboratórios práticos de sociointeração e leitura de mundo.

E me pergunto: há algo melhor do que ser criança? De poder se transportar para o imaginário? De se enveredar pelo universo da recreação e criatividade? E me recordo: como é bom ser ‘arteiro’, foliar nas folclorices; ampliar as percepções e interagir com o outro para valorar as relações e fortalecer as conexões socioafetivas. E me respondo: como é fundamental compreender meu papel de docente, que nunca deixa de se projetar no mundo da infância que um dia conheci e vivi!

Eis nosso convite! Se delicie com as temáticas dessa edição, se transportando para o mundo da infância, de tal forma que façam valer a ressignificação de uma célebre frase do poeta Machado de Assis que diz que “as pessoas enxergam o mundo com os olhos de sua idade” e, nós, educadores(as), devemos enxergar o mundo da criança com os olhos da sua idade, para que os processos formativos ultrapassem nossa ideia de escolarização.

Boa leitura!



*Prof. Dr. Raimundo Nonato
de Carvalho Júnior **DoJú***



07 - 13

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDREA MARTINA MARTINEZ

14 - 20

HISTÓRIAS QUE ENSINAM: O PODER DA LITERATURA
INFANTIL PARA DESENVOLVER HABILIDADES EMOCIONAIS
CAROLINE MOLERO NUNES

21 - 33

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO
RECURSOS PSICOPEDAGÓGICO
CLEIDE CRISTINA CELANO

34 - 44

PRODUTOS NOTÁVEIS NO 8º ANO DO ENSINO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: CONTRIBUIÇÕES DA UTILIZAÇÃO DE
DIFERENTES RECURSOS DIDÁTICOS
ÉRICA MARIA RENNÓ VILLELA DARIO

45 - 53

O ENSINO DE ARTE NAS SÉRIES INICIAIS
GRACIELA CESTILE

54 - 62

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA
SÓCIO-HISTÓRICA
JACIARA FERREIRA MATTOS

63 - 68

A ARTE NA EDUCAÇÃO
JOELMA DE SENA PINTO ANGELIM

69 - 76

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES
SÓCIO-EMOCIONAIS EM CRIANÇAS
LEIA NEVES MARIN DIAS

77 - 85

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS
LUCIANE MARQUES ABRÃO BULBARELLI

86 - 94

AS METODOLOGIAS ATIVAS
NO PROCESSO APRENDIZAGEM
SIRLENE LEONEL CUNHA SILVA

95 - 100

REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE A NECESSIDADE
DE UMA ABORDAGEM SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA
NO ENSINO FUNDAMENTAL
VANESSA DA SILVA SATURNINO

101 - 108

A DISLEXIA E A APRENDIZAGEM
VANIELE MARIA DA SILVA MINATO

109 - 127

POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA FRENTE ÀS
DIFICULDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO
DOS ALUNOS: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA DA REDE
ESTADUAL (ESCOLA B)
VIVIANE SOUZA ATHU

SUMÁRIO



ANDREA MARTINA MARTINEZ

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FMU – Faculdades Metropolitanas Unidas (2007); Pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade FGF – Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2011) e em Psicopedagogia pela Faculdade FGF – Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2013); Professora de Educação Infantil - na EMEI Laudo Ferreira de Camargo

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

A arte é uma forma de expressão humana que desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento dessas habilidades e a arte pode ser uma ferramenta valiosa para promover o aprendizado, a criatividade e a autoexpressão das crianças. A arte na educação infantil tem muitos benefícios para as crianças. Uma das principais vantagens é que a arte ajuda no desenvolvimento da criatividade. Quando as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes materiais e técnicas artísticas, elas são encorajadas a explorar sua imaginação e a criar algo único e pessoal. Isso pode ajudá-las a desenvolver habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e inovação.

Palavras-chave:
Arte; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

“A arte não consiste mais em um objeto para você olhar, achar bonito, mas para uma preparação para a vida.”
Lygia Clark

A arte é uma das formas mais antigas e universais de expressão humana que desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. É valorizada em muitas culturas como uma forma de comunicação, criatividade e desenvolvimento pessoal. A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento dessas habilidades e a arte pode ser uma ferramenta valiosa para promover o aprendizado, a criatividade e a autoexpressão das crianças. As crianças podem ser expostas a diferentes formas de arte, como música, dança, teatro e artes visuais. Isso ajuda a desenvolver um senso de apreciação pela arte e a expor as crianças a diferentes maneiras de se expressar.

Para Silva e Abrão (2019) antropologicamente, é possível definir como arte todas as expressões artísticas e culturais por meio das quais os indivíduos compreendem melhor o mundo e a si mesmos.

Apesar dos benefícios da arte na educação infantil, muitas vezes a arte é vista como uma atividade secundária e opcional na escola. Isso é um erro, já que a arte pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das crianças. A arte pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais criativo, envolvente e significativo. Além disso, a arte pode ajudar a aumentar a motivação e a participação dos alunos na escola. Quando as crianças estão envolvidas em atividades artísticas, elas estão mais propensas a se interessar pelo conteúdo da aula e a se engajar no processo de aprendizagem. A arte também pode ajudar a promover a autoestima e a autoconfiança das crianças. Quando as crianças criam algo que valorizam e apreciam, elas se sentem mais confiantes e positivas sobre si mesmas. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento pessoal e profissional das crianças ao longo de suas vidas.

ESTRATÉGIAS PARA INTEGRAR A ARTE NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Existem várias estratégias que os educadores podem utilizar para integrar a arte no ambiente educacional. Uma das maneiras mais eficazes é incluir a arte no currículo escolar. Os professores podem planejar atividades artísticas que estejam relacionadas com as disciplinas do currículo. Outra estratégia é criar um ambiente de aprendizagem que valorize e promova a arte. Os educadores podem decorar a sala de aula com obras de arte, encorajar as crianças a compartilhar suas criações e organizar exposições de arte dentro e fora da escola. Isso pode ajudar a incentivar a criatividade e a expressão individual dos alunos, além de expor as crianças a diferentes formas de arte e cultura.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) é um documento que tem por objetivo nortear a prática docente. Este documento é dividido por eixos, dentre eles destaca-se a área das Artes Visuais:

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, vol. 3, p.85)

Os educadores também podem colaborar com os artistas locais ou museus para trazer a arte para a sala de referência. Visitas a museus, galerias de arte e teatros podem ser uma experiência enriquecedora para as crianças e podem ajudar a expandir seu conhecimento sobre arte e cultura. De acordo com Martins, Picosque e Guerra (1998):

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, P.14).

É importante lembrar que a arte não pode ser uma atividade separada e distinta da educação. Os educadores devem incorporar atividades artísticas em outras áreas do currículo.

Segundo Santos (2015), a arte na educação infantil não deve ser vista apenas como uma atividade complementar, mas sim como uma parte integrante do processo educacional, que contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Mas para garantir que a arte seja integrada de forma adequada à educação infantil, é importante que os educadores tenham formação e conhecimento sobre a importância e os benefícios da arte para o desenvolvimento infantil. Além disso, é necessário fornecer os recursos necessários para a realização de atividades artísticas, como materiais de arte e espaço adequado para as crianças trabalharem.

A arte é uma ferramenta valiosa na educação infantil, ajudando a desenvolver habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. É importante que a arte seja incluída no currículo escolar e que os educadores usem estratégias criativas para integrar a arte no ambiente educacional. Com o uso adequado da arte, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais criativo, envolvente e significativo, além de ajudar as crianças a desenvolverem habilidades que serão úteis em todas as áreas de suas vidas.

Ao encontro disso Ferraz e Fusari (1999, p.15) ressaltam:

[...] se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte esteja presente nas aulas de Arte e se mostre significativa na vida das crianças e jovens.

Além disso, a inclusão da arte na educação infantil pode ajudar as crianças a se expressarem de maneiras que talvez não consigam verbalizar, o que pode ser particularmente importante para crianças com dificuldades de aprendizagem, comportamentais ou emocionais. A arte pode ajudar essas crianças a canalizar suas emoções de maneira mais saudável e construtiva, além de promover a autoestima e a autoconfiança. Também pode ser usada para promover a diversidade e a inclusão. Através da exposição a diferentes formas de arte e cultura, as crianças podem aprender sobre diferentes tradições e perspectivas, o que pode ajudá-las a desenvolver empatia e respeito por outras culturas e grupos. Desta forma, podemos dizer que ajuda a promover a compreensão e o respeito pela diversidade cultural, o que é fundamental em uma sociedade cada vez mais globalizada.

De acordo com RCN para a Educação Infantil (1998):

As crianças têm suas próprias impressões, idéias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte. (BRASIL, vol. 3, p.82)

De acordo com MELO (2016):

A arte é uma forma de comunicação que transcende as palavras e as barreiras culturais. É uma linguagem universal que as crianças podem usar para expressar seus pensamentos, emoções e experiências.

Sendo assim, a arte é uma forma de linguagem que ajuda as crianças a expressar suas emoções e sentimentos. Quando as crianças criam arte, elas estão aprendendo a expressar suas emoções de maneira saudável e construtiva. Além disso, a criação de arte ajuda a desenvolver habilidades cognitivas, como resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade. A criação de arte também pode ajudar as crianças a se conectar com os outros. Quando as crianças trabalham em grupo, elas aprendem a colaborar e respeitar as ideias e perspectivas dos outros. Isso ajuda a desenvolver habilidades sociais importantes, como empatia, comunicação e trabalho em equipe.

Devemos incentivar as crianças a se expressarem, ajudando-as, mas tomando cuidado para não interferir na sua capacidade de pensar, assim estaremos contribuindo para que a mesma torne-se autoconfiante e possa encarar seus problemas, sendo esse aspecto muito importante para o desenvolvimento futuro e para que possa alcançar êxito na vida (FERRAZ; FUSARI, 1992).

BENEFÍCIOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte na educação infantil tem muitos benefícios para as crianças. Uma das principais vantagens é que a arte ajuda no desenvolvimento da criatividade. Quando as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes materiais e técnicas artísticas, elas são encorajadas a explorar sua imaginação e a criar algo único e pessoal. Isso pode ajudá-las a desenvolver habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e inovação.

A arte também pode ajudar as crianças a desenvolver habilidades motoras finas e grossas. A exploração de diferentes materiais artísticos, como lápis de cor, tinta, argila e tecidos, pode ajudar a aprimorar essas habilidades motoras.

Além disso, pode também ajudar a desenvolver habilidades sociais e emocionais, como comunicação, colaboração e empatia. Quando as crianças criam arte juntas, elas aprendem a trabalhar em equipe e a respeitar as ideias dos outros.

Também favorece no aumento da autoestima e autoexpressão, pois quando as crianças são encorajadas a criar arte, elas aprendem a confiar em sua própria visão e a se sentir orgulhosas de suas realizações. Isso ajuda a desenvolver uma autoestima saudável e uma autoexpressão confiante.

Segundo Lavelberg:

Aprender em arte implica desafios, pois a cultura e a subjetividade

de cada aprendiz alimentam as produções e a marca individual é aspecto construtivo dos trabalhos. O aluno precisa sentir que as expectativas e as representações dos professores ao seu respeito são positivas, ou seja, seu desenvolvimento em arte requer confiança e representações favoráveis sobre o contexto da aprendizagem. (IAVELBERG, 2003, p.11)

A criação de arte também pode ajudar a melhorar a memória e a capacidade de concentração nas crianças. Quando as crianças estão trabalhando com arte, elas precisam se concentrar e lembrar-se dos detalhes importantes. Isso ajuda a desenvolver habilidades cognitivas importantes que serão úteis em todas as áreas da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto, é importante salientar que a arte na educação infantil não deve ser usada apenas como uma atividade de lazer ou para preencher o tempo livre. A arte deve ser incorporada ao currículo escolar de maneira significativa e intencional, com objetivos de aprendizagem claros e metas específicas. Quando a arte é incorporada na educação infantil, as crianças são expostas a uma ampla gama de experiências e habilidades que serão valiosas em todas as áreas da vida.

Os educadores devem ajustar suas atividades artísticas de acordo com as necessidades individuais dos alunos, ou seja, devem estar cientes de que a arte não é uma atividade única e padronizada. As crianças têm habilidades e interesses diferentes, e as propostas precisam estar adaptadas para atender às necessidades individuais de cada uma.

A inclusão da arte no currículo escolar pode criar um ambiente de aprendizagem mais criativo, envolvente e significativo, além de ajudar as crianças a desenvolverem habilidades que serão úteis para sempre.

De acordo com Kuhlmann (1998), para a criança a arte reveste-se de maneiras diversificadas. Para os pequenos a aula de arte tem importância na medida em que se torna significativa, sendo que ela tem caráter lúdico, onde a criança expressa suas emoções e desejos.

Com uma educação em arte de qualidade, as crianças podem se tornar mais confiantes, capazes e envolvidas em suas próprias conquistas, abrindo caminho para uma vida de descoberta e aprendizado.

A arte é uma ferramenta poderosa para ajudar as crianças a se expressar, aprender e crescer, e deve ser valorizada como parte integrante do currículo educacional da educação infantil. A arte é uma parte importante da educação infantil que pode contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças, devendo ser vista como uma ferramenta pedagógica e, não apenas como uma atividade recreativa. Necessita ser abordada de forma lúdica e criativa para garantir que as crianças sejam incentivadas a se envolver e a aprender de forma significativa.

Enfim, a arte desempenha um papel crucial na educação infantil, e oferece uma ampla gama de benefícios para o desenvolvimento das crianças. É importante que os educadores reconheçam a importância da arte em seus projetos educacionais. Os desafios de incorporar a arte na educação infantil são reais, mas com planejamento e formação adequada, os educadores podem superar esses obstáculos e criar um ambiente de aprendizagem criativo e enriquecedor para as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERRAZ, M. H. C. De Toledo; FUSARI, M. F. De Rezende. Metodologia do Ensino da Arte. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

IABELBERG, Rosa. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KUHLMANN, M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo. São Paulo: FDT, 1998.

MELO, M. R. De Cassia. Arte e educação infantil: reflexões sobre a prática pedagógica. São Paulo. Revista da Educação, p. 92, 2016.

SANTOS, M.J.D. A importância da arte na educação infantil: uma reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo. Anais... São Paulo: UNINOVE, 2017.

SILVA, J. B.; ABRÃO, K. R. O processo do ensino e aprendizagem da arte e sua contribuição para a formação da criança na educação infantil. Revista Humanidades e Inovação, v.6, n.13, 2019.





CAROLINE MOLERO NUNES

Graduação em Administração pelo Centro Universitário Anhanguera de Santo André (2015) e Pedagogia pela Faculdade de Conchas (2018); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Conectada – FАCОНNECT (2021) e Especialista em Matemática e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (2022); Agente de Desenvolvimento Infantil na Prefeitura Municipal de Santo André.



HISTÓRIAS QUE ENSINAM: O PODER DA LITERATURA INFANTIL PARA DESENVOLVER HABILIDADES EMOCIONAIS.

RESUMO

O tema desse artigo aborda como a literatura infantil influencia o desenvolvimento socioemocional e a inserção dos contos de fadas no desenvolvimento da criança, especialmente na primeira infância, tendo como objetivo apresentar como a abordagem da literatura pode influenciar e pode ser trabalhada com os alunos, sabendo que para isso é necessário observar a história da literatura infantil para entender de que maneira se chegou ao contexto vivenciado nos dias de hoje. É isso que esse artigo aborda, a história da educação infantil e da literatura no decorrer dos séculos desde o início, no qual não havia o cuidado com a criança, que era vista como adulto e não tinha uma educação especializada e voltada para elas, a criança tinha as mesmas responsabilidades dos adultos e tinham que trabalhar, ajudar nas tarefas domésticas e participar dos eventos da sociedade, mesmo os que eram impróprios para a faixa etária. Utilizando referências bibliográficas chegou-se à conclusão da importância da literatura na educação infantil.

Palavras-chave:
Literatura Infantil;
Desenvolvimento Socioemocional;
Educação Infantil; Contos de Fadas;
Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

O tema escolhido para a realização deste artigo é a literatura na educação infantil, como o desenvolvimento emocional é influenciado e a inserção dos contos de fadas no desenvolvimento da criança, principalmente na primeira infância. Com a literatura, o ser humano experimenta uma variedade de sentimentos, sensações e emoções. Ele é convidado a embarcar em histórias reais ou fictícias que lhe permitem refletir, sorrir, chorar, amar e transformar seu modo de agir e pensar. Isso possibilita o crescimento e a mudança em cada fase e cada novo aprendizado.

Antigamente, até aproximadamente a Idade Média, a criança era vista como um adulto em miniatura, desprovida de uma infância preservada. Ela compartilhava as mesmas responsabilidades dos adultos, participação de eventos sociais, mesmo os não recomendados para sua faixa etária. Na época, não havia um sistema de aprendizagem específico para crianças; elas conviviam no mesmo espaço e da mesma forma que os adultos. Infelizmente, a criança não foi tratada com o devido cuidado, afeto, dedicação e zelo pelas famílias e sociedade.

No final da Idade Média, houve algumas transformações em relação ao cuidado e à visão sobre a criança. A burguesia criou um novo método em que a mãe se tornava mais responsável e participativa na vida dos filhos. Nos séculos XVII e XVIII, diversas situações passaram a modificar o cenário da educação das crianças. Elas deixaram de depender da experiência dos pais e parentes mais velhos, sendo transferidas essas habilidades para educadoras formadas e preparadas. Surgiu um mercado com materiais apropriados para elas. Nesse período, mulheres e crianças conquistaram maior liberdade, afastando-se da obediência estrita aos mandamentos paternos.

Essas mudanças deram origem a uma nova abordagem educacional, com ênfase na alfabetização e na popularização da leitura. Entretanto, durante o século XIX, a ascendência de pedagogos que valorizavam princípios morais, repletos de bons costumes, ofuscaram histórias infantis como as obras de autores como Jean-Jacques Rousseau. Apesar disso, autores como os Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm Grimm) ganharam popularidade mundial, permitindo a exploração do aspecto lúdico das crianças.

As crianças aprovaram tanto as obras dos Irmãos Grimm quanto de outros autores, como Hans Christian Andersen e Charles Perrault, que são considerados precursores da literatura infantil. Suas obras permanecem populares até os dias atuais.

"Pode-se dizer que é nesse momento que a criança entra como um valor a ser levado em consideração no processo social e no contexto humano" (COELHO, 1985, p.108).

A literatura infantil desempenha um papel de extrema importância na formação do ser humano. Com ela, o autor compartilha seus conhecimentos, experiências e vivências, e os leitores absorvem esses elementos, convivem-nos em suas próprias experiências. A partir da literatura infantil, a criança se sente livre para criar suas próprias fantasias e expandir sua imaginação, ao mesmo tempo em que é orientada e tem a realidade apresentada de maneira sutil.

Os contos de fadas proporcionam isso ao leitor, permitindo que sua imaginação o guie ao longo da história, instigando a curiosidade e permitindo que vivencie todos os sentimentos e acontecimentos do mundo real dentro da trama. Aprende-se a resolver conflitos e compreende a importância de várias situações que ocorrem com os personagens, muitas das quais também ocorrem na vida real. A partir disso, a problemática deste projeto é estabelecer uma relação e encontrar maneiras de utilizar os contos de fadas como uma ferramenta de desenvolvimento na educação infantil.

A escolha desse tema decorre de fatores pessoais e profissionais, uma vez que já existe contato prévio com o assunto, despertando o desejo de aprofundar o conhecimento. Explorar a literatura infantil abre espaço para uma variedade de compreensão e habilidades e a importância de

conhecer maneiras de auxiliar o desenvolvimento socioemocional das crianças da primeira infância é de extrema importância para a construção de cidadãos que serão o futuro da sociedade. A leitura é algo de grande importância e paixão para aqueles que se entregam a esse hábito.

A literatura infantil permite que uma criança adquira conhecimento e se desenvolva por meio de histórias. A tradição de contar histórias remonta a uma cultura antiga em que os adultos as narravam em grupos, mas não havia uma preparação específica para transmiti-las às crianças. Antes, não se escrevia para elas, uma vez que a concepção de infância ainda não havia sido estabelecida (ZILBERMAN, 1985, p.13).

Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral apresentar de maneira clara a abordagem da literatura na educação infantil. Possui ainda como objetivos específicos identificar a inserção dos contos de fadas, caracterizar a literatura e analisar os benefícios dos contos de fadas para a educação infantil e para o desenvolvimento socioemocional. Este trabalho visa aprofundar a compreensão sobre a personalidade e o papel desempenhado pela literatura, especialmente os contos de fadas, no desenvolvimento educacional e socioemocional das crianças.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, e um determinado momento histórico.” (RCNI, Volume I, p.21).

Há muitos séculos atrás, a educação infantil era algo praticamente inexistente. As crianças eram consideradas pequenos adultos e suas necessidades específicas eram ignoradas. No entanto, com o passar do tempo, as sociedades perceberam a importância de cuidar e educar as crianças de maneira adequada.

Durante o renascimento, a ideia de uma educação mais direcionada para as crianças começou a ganhar força. Os filósofos da época, enfatizavam a importância de se ensinar as crianças de acordo com suas fases de desenvolvimento.

Com a chegada da revolução industrial, a urbanização, participação em grande escala da mulher no mercado de trabalho, e também pelo aumento da conscientização da importância das vivências e experiências realizadas na primeira infância, foram criadas as primeiras escolas infantis, dispensando as instituições religiosas ou de caridade, em que as crianças ficavam durante o período de trabalho de seus pais nas fábricas.

No século XIX, os movimentos sociais e pedagógicos reivindicaram uma educação mais formal e dirigida para a infância. O pedagogo alemão Friedrich Fröbel entre outros, desenvolveram conceitos educacionais centrados nas necessidades das crianças em idade pré-escolar.

O século XX trouxe avanços na educação infantil. Movimentos de reforma educacional enfatizaram a importância da educação pré-escolar para preparar as crianças para o ensino fundamental.

Escolas de jardim de infância e pré-escolas passaram a ser mais comuns em muitos países, proporcionando um ambiente de aprendizado treinado e apropriado para crianças em idade pré-escolar.

Nos dias atuais, a educação infantil é reconhecida como uma etapa fundamental no desenvolvimento das crianças. A pesquisa em psicologia do desenvolvimento e pedagogia infantil continua a moldar práticas educacionais, com um foco crescente na importância do brincar, da

interação social e do desenvolvimento emocional das crianças. A educação infantil não apenas prepara as crianças para o ensino formal. Mas também promove seu crescimento integral e saudável garantindo um futuro mais promissor para as próximas gerações.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o passar dos séculos, a infância passou a ser valorizada. Ficou evidente que a criança não deveria ser tratada como um adulto, necessitando de cuidados especiais. Isso levou a escola a focar no desenvolvimento intelectual e na proteção da criança do mundo exterior. No entanto, essa abordagem ainda não proporcionaria à criança uma educação que ela realmente merecia e necessitava. Em vez disso, a escola era usada para transmitir os padrões e modelos que os adultos desejavam.

Nesse contexto, a literatura foi orientada na escola por meio de livros e textos elaborados por pedagogos com conteúdo educativo. Esses materiais não eram totalmente infantis, uma vez que a linguagem e os temas transmitiam aquilo que os adultos gostariam que as crianças aprendessem e entendessem, muitas vezes usando a imaginação para expressar seus pensamentos.

“O que demonstra a falsa inocência do gênero, pois quando se percebe sua intenção moralizante, o texto se revela um manual de instrução.” (ZILBERMAN, 1985, p.20 e 21).

Ao longo dos anos, a educação e a formação dos profissionais evoluíram, iniciada em uma visão mais madura da criança e do aluno, valorizando-os de maneira adequada.

Hoje em dia, educadores e professores reconhecem e defendem a importância das histórias contadas às crianças na fase da pré-escola para o seu desenvolvimento. Nessa fase, a criança se torna um aprendiz de leitor, desenvolvendo suas habilidades por meio de textos narrativos. As histórias ensinam a estrutura das narrativas, com começo, meio e fim, e as crianças muitas vezes acreditam que essas histórias aconteceram, utilizando o poder do faz de conta para estimular a imaginação.

“É papel da Escola auxiliar na formação de leitores que produzam sentido por meio de diálogo com diversos gêneros literários.” (ANDRÉ, 2004, p.19)

Entretanto, enfrentamos novos desafios para a continuidade desse desenvolvimento, como a tecnologia, que oferece às crianças diversas distrações, como computadores, televisão, videogames, competindo com o interesse pela leitura. Professores contemporâneos precisam encontrar maneiras de manter o interesse das crianças pela leitura e incentivá-las a se familiarizarem cada vez mais com esse hábito.

A literatura infantil desempenha um papel fundamental na intensificação do desenvolvimento da criança pelo do lúdico, permitindo o contato com a escrita e, assim, auxiliando na alfabetização. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil diz que:

A ampliação do universo discursivo da criança também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver, de pensar [...] músicas, poemas e histórias são um rico material para isso. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.139).

Por meio do professor, as crianças da educação infantil são encaminhadas a um mundo de fantasia e faz de conta. Ao ler e contar histórias, as crianças interagem com a linguagem de maneiras criativas, mesmo que ainda não saibam ler as palavras escritas. As imagens guiam sua jornada pelo universo da fantasia. É importante ressaltar que a disponibilidade de livros e de profissionais dedicados a contar histórias frequentemente estimula o hábito da leitura nas crianças.

A relação com o livro antes de aprender a ler auxilia a criança a torná-lo significativo como um objeto que proporciona satisfação. Isto ocorre porque, ao tocar, manusear, olhar, alisar o livro e brincar com suas folhas e gravuras, a criança sente um prazer similar ao proporcionado por um brinquedo. (ANDRÉ, 2004, p.18).

As histórias não precisam ser transmitidas apenas por meio da leitura dos livros; há diversas maneiras de apresentá-las às crianças. O professor responsável pela leitura deve considerar a faixa etária dos alunos e usar as orientações para cada idade. A literatura infantil também pode explorar diversas culturas, apresentando às crianças a diversidade do seu país, auxiliando para o desenvolvimento da tolerância e do respeito pelas diferenças e pelo próximo.

A LITERATURA, O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA E OS CONTOS DE FADAS

No contexto do desenvolvimento socioemocional na educação infantil, os contos de fadas desempenham um papel fundamental ao longo do tempo. Originados na cultura celta no século II a.C., essas histórias eram transmitidas oralmente por mulheres mais velhas, servindo como ferramentas educacionais para as crianças da época. A relação entre literatura e escola já era estabelecida desde então, permitindo que as crianças explorassem o mundo da imaginação e das histórias impressas.

A conexão entre contos de fadas e desenvolvimento socioemocional permanece até hoje. Charles Perrault, por exemplo, adaptava os contos para torná-los mais amigáveis e atraentes para as crianças, ao mesmo tempo que eliminava aspectos religiosos polêmicos. A valorização da criança no século XVII trouxe modificações aos contos, tornando-os mais direcionados aos pequenos, mas mantendo ainda a mensagem de coragem e motivação diante dos desafios da vida.

Betthelheim (2008), enfatiza que os contos de fadas abordam problemas reais, permitindo que as crianças se identifiquem com as situações enfrentadas pelos personagens e reflitam sobre suas próprias vidas. A presença de personagens básicos e finais felizes atrai as crianças, oferecendo a esperança de que, mesmo diante das adversidades, é possível alcançar a vitória. O papel de figuras familiares e animais nos contos acrescenta complexidade e profundidade à narrativa, incentivando a criança a explorar diferentes perspectivas.

Esses contos se enraízam profundamente na alma humana, transcendendo idades e situações específicas. Steiner (2012) argumenta que, ao contrário das tragédias, os contos de fadas penetram mais profundamente na alma, tornando-se uma parte intrínseca da experiência humana. Corso e Corso (2006) acrescentam que os contos de fadas, mesmo com elementos repetitivos, são essenciais para suprir as necessidades do subconsciente das crianças, incentivando a imaginação. Na educação infantil, a literatura desempenha um papel crucial no desenvolvimento socioemocional. Ao explorar as histórias, as crianças desenvolvem empatia, compreendem suas próprias emoções e aprendem a lidar com desafios. A literatura infantil oferece uma perspectiva única do mundo, estimulando a criatividade e fornecendo ferramentas valiosas para a comunicação emocional saudável. Personagens diversas e enredos que abordam valores fundamentais criados para a formação da identidade da criança e suas compreensões do mundo social.

Nesse contexto, autores como Paloma Blanca (E seu eu sentir...) e James Misse Misse (coleção sentimentos e emoções), oferecem coleções que abordam sentimentos de maneira simples e acessível, permitindo que as crianças explorem suas próprias emoções de maneira envolvente e educativa desde a primeira infância.

O processo de socialização na infância também está ligado à literatura. À medida que as crianças

desenvolvem a capacidade de identificar suas personalidades e a dos outros, a individualização cresce, confiante para uma maior compreensão de si mesmas e dos demais. Isto mostra que os contos de fadas e a literatura infantil como um todo, com sua capacidade de refletir as complexidades da vida, continuam a exercer um papel vital na educação e desenvolvimento socioemocional das crianças, promovendo o crescimento individual e a conexão com o mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste artigo iniciou a realização de uma análise profunda sobre a influência da literatura na educação infantil e como ela tem influência no desenvolvimento socioemocional na primeira infância, com base em referências bibliográficas. Inicialmente, explora-se a evolução histórica da percepção da criança, desde os tempos em que era considerado um adulto em miniatura até o reconhecimento gradual de suas necessidades específicas ao longo dos séculos. Ficou evidente que a criança demandava cuidado especial e uma educação direcionada à sua faixa etária, sendo a literatura uma ferramenta valiosa para esse propósito.

O propósito da literatura infantil é nutrir o pensamento crítico e a imaginação das crianças, permitindo-lhes aprender a resolver conflitos por meio das histórias espontâneas. Este artigo se aprofunda a investigar de que forma esse desenvolvimento poderia ser alcançado, concluindo que a promoção da leitura em sala de aula deve ser realizada de maneira compartilhada, por meio de contação de histórias, peças teatrais, uso de fantoches ou simples leitura dos livros. A escola desempenha um papel crucial em integrar a literatura à vida do aluno de modo descontraído, demonstrando que essa atividade é destinada à diversão e à expressão livre de sensações, sentimentos e emoções, para que não se transforme em mera obrigação.

É imperativo considerar o estímulo que as crianças recebem desde os primeiros dias de aula nos anos iniciais da educação infantil. A introdução dos livros nesse estágio, permitindo o contato físico com o material, mergulhou gradualmente as crianças em um mundo de possibilidades imaginativas. Esse processo contribui para o seu desenvolvimento pessoal, emocional, motor e linguístico, auxiliando-o a criar suas próprias fantasias e expandir horizontes. Assim, a literatura se torna uma ferramenta essencial para enriquecer a experiência educacional das crianças e fomentar seu crescimento integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAVOMICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
- ANDRÉ, Tâmara Cardoso. Literatura Infantil - Práticas adequadas ajudam a despertar o gosto pela literatura. Revista do Professor, Porto Alegre, n.78, p.18-21, abr/jun.2024.
- BARKER, R.E.; ESCARPIT, R. A Fome de Ler. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. V.01. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. V.03. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. Panorama Histórico da Literatura Infanto-Juvenil: das Origens Indo Européias ao Brasil Contemporâneo. 2.ed. São Paulo: Global, 1985.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GÓES, P.L. Introdução à Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo: Pioneira, 1991.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias. São Paulo: Ática, 1984.
- STEINER, Rudolf. Os Contos de Fadas sua Poesia e sua Interpretação. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.



CLEIDE CRISTINA CELANO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO (2001); Especialista em Psicopedagogia e Arteterapia pela Faculdade Paulista de Artes(2015); Professora de Educação Básica na EMEF Maria Rita e Cássia Pinheiro Simões Braga Professora



JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSO PSICOPEDAGÓGICO

RESUMO

O presente trabalho busca, através de jogos e brincadeiras, levantar estratégias como recurso pedagógico. Através da pesquisa bibliográfica, pesquisa autores consagrados no assunto. Busca também levantar hipóteses para entender porque os jogos e as brincadeiras são eficazes no processo de ensino aprendizagem. Foi revisitado também o estudo de Jean Piaget com os jogos, observando quais foram seus benefícios, e além disso as implicações dos jogos na psicopedagogia.

Palavras-chave:
Jogos e brincadeiras. Piaget. Psicopedagogia

O DIREITO DE BRINCAR

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, determina em seu artigo 7º: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito”. O compromisso foi reforçado novamente pela Confederação dos Direitos da Criança, em 1989, em seu artigo 31, quando cita: “O direito da criança ao descanso, lazer, brincar, atividades recreativas e livre e plena participação na vida cultural e artística.” Já o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, documento nacional), estabelece em seu artigo 16º, o direito a brincar, praticar esportes e divertir-se.

No entanto, dados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – de 2009, mostram que no Brasil, atualmente, ainda há cerca de 4,2 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos em situação de trabalho infantil, e desse total, quase um milhão desses sujeitos, estão inclusos na faixa dos 5 aos 13 anos. Essa exposição precoce interfere diretamente no desenvolvimento infantil em vários aspectos, dentre eles o aspecto físico, já que as crianças ficam expostas ao risco de lesões físicas e à doenças, além de exigir esforço muito superior à capacidade que seus corpos; aspecto emocional, pois a criança pode apresentar dificuldades para estabelecer vínculos em razão das condições de exploração e muitas vezes de maus-tratos a que são submetidos; aspecto social, porque antes mesmo de atingir a fase adulta, a criança em situação de trabalhadora realiza atividades que requerem maturidade de adulto, afastando-as do convívio com outras crianças; e aspecto educacional, já que o trabalho infantil é causa de evasão escolar ou de dificuldades de aprendizagem dentre àqueles que continuam na escola.

Fazer com que se valha a lei tem sido um grande desafio de organismos governamentais, não governamentais e da sociedade em geral. O governo federal, por meio do MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, estabeleceu desde 1996 o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que articula um conjunto de ações visando retirar crianças da prática do trabalho precoce. Apoiado na transferência de renda (prioritariamente por meio do Programa Bolsa Família), acompanhamento familiar e oferta de serviços socioassistenciais. O programa é articular União, estados e municípios, além da participação da sociedade civil.

Por meio do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), o MDS concretiza a efetivação do direito da criança de estar livre do trabalho precoce, implementando serviços, programas, projetos e benefícios, que constituem a rede de proteção socioassistencial. Essa rede, composta pelos CRAS – Centros de Referência da Assistência Social e CREAS – Centro de Referência Especializados de Assistência Social, são unidades públicas em funcionamento em todo o território para atendimento das famílias em diversos programas, dentre eles o Peti.

Há também o FNPETI – Fórum Nacional de Prevenção e erradicação do Trabalho Infantil comemora, no dia 12 de Junho, o Dia Mundial de Combate ao Trabalho Infantil. Instituída no Brasil pela Lei número 11.542 de 2007, a data comemora a sensibilização, mobilização e potencialização dos esforços no combate ao trabalho infantil no país.

Porém, não podemos creditar somente ao trabalho precoce o afastamento da criança da brincadeira. As ruas, antes local de encontro dos pequenos, agora são zona de perigo. As crianças não têm espaço para fazerem brincadeiras onde explorem não somente o intelectual, mas possam exercitar também o físico. Brincadeiras consideradas normais há cerca de 15 anos atrás, como pular corda, brincar de elástico, pular amarelinha, hoje são desconhecidas de grande parte de crianças.

A própria rotina das crianças também as têm afastado das brincadeiras. Aos pais, que têm cada vez menos tempo com seus filhos, a brincadeira tem sido encarada como mera ocupação de tempo ocioso. Os brinquedos e brincadeiras que desenvolviam a criatividade de seus filhos foram substituídos por jogos eletrônicos, televisão e computador. Segundo pesquisa do Ibope, realizada

em 2012, crianças com idade entre 2 e 11 anos permanecem em média 17 horas por mês conectados à Internet, seja em jogos online ou assistindo vídeos ou programas, infantis ou não. Como comparativo, podemos observar a média de tempo gasto pelas crianças francesas, que é de cerca de 10 horas por mês. No Brasil, as crianças representam 14,1% dos usuários ativos da rede.

O próprio nome brincar, etimologicamente, remete àquilo que se faz depois das outras obrigações, tal conceito tem sido enfatizado na atualidade, em que as crianças têm cada vez mais responsabilidades, e a brincadeira passa a ficar em último plano, desaparecendo até mesmo na escola, onde deveria ser aproveitada como elemento necessário ao desenvolvimento pleno e saudável da criança. Em uma rápida busca à Internet, podemos encontrar escolas que trazem em suas páginas a “grade curricular do curso de educação infantil”, apresentando disciplinas como aulas de Inglês, Música, Arte, Educação Física, Tecnologia e Dança, a partir dos 4 anos.

Ao brincar, a criança desenvolve seu imaginário, sabendo que está brincando, portanto, dominando a linguagem simbólica. No entanto, a brincadeira não é encarada do ponto de vista do desenvolvimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) reconhece a importância do acesso à educação infantil, responsável pelo desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, psicológicos e sociais, sendo estes espaços considerados ambientes que facilitam o brincar protegido, construindo para si um mundo mágico, cheio de fantasias, tão próprios da fase de formação, e posteriormente de aprendizado. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental para garantir a ludicidade e o pleno desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, juntamente com a família, Estado e sociedade em geral.

A infância, etapa única no desenvolvimento humano, tem como processo fundamental o brincar, pois através da brincadeira as crianças vivenciam o papel do adulto com as quais convivem, produzindo e reproduzindo a cultura de suas famílias. Por isso, é importante que os pais e responsáveis sejam ativos no processo do brincar, assegurando esse espaço com qualidade, interagindo e participando desse momento efetivamente.

Diversas organizações têm se manifestado a fim de suprir a necessidade do brincar. Dentre elas, listaremos o trabalho das ONGs ou fundações a seguir:

FUNDAÇÃO PROMENINO

A fundação Promenino Telefônica é uma iniciativa da empresa de telefonia Telefônica Vivo, que tem como objetivo contribuir para a garantia dos direitos da criança e do adolescente e erradicar o trabalho infantil. Com o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), a fundação dissemina conteúdos e informações. A Fundação Promenino apoia projetos de ONGs que atuam no enfrentamento do trabalho infantil, visando garantir os direitos da criança e do adolescente, conseguindo assim alcançar outros estados, já que antes de 2005, o trabalho da fundação era direcionado apenas para São Paulo. Essas ONGs parceiras possuem perfis parecidos, especializadas na defesa do direito infantil, com média de 30 anos de atuação. São elas: Aldeias Infantis S.O.S. Brasil (única brasileira), ChildFund Brasil, Plan International Brasil, Visão Mundial e IFAN – Instituto da Infância. Desde o início dessas parcerias, já foram atendidos mais de oito mil crianças, segundo o site da fundação.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA

A Rede Nacional da Primeira Infância é uma articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo e do setor privado que atuam promovendo e garantindo os direitos da criança na primeira infância (fase da educação infantil). Criada em 2007, a RNPI era formada inicialmente por dez organizações, e hoje conta com mais de 160 em todas as regiões do Brasil. Tem como objetivo articular e mobilizar organizações e pessoas para defender e garantir os direitos das crianças até os seis anos de idade, fase da vida fundamental para o desenvolvimento das estruturas físicas,

psicológicas e habilidades sociais do ser humano. Essa também é uma fase de maior vulnerabilidade, que demanda proteção especial. A Rede se propõe a ser um espaço de visibilidade e escuta das crianças na defesa dos seus direitos.

TERRE DES HOMMES BRASIL

A Terre des Hommes Brasil é uma ONG que faz parte da Fondation Terre des Hommes, organização suíça que tem como missão a promoção, garantia e defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. A Terre de hommes atua em 34 países, com ações que beneficiam diretamente mais de 2 milhões de crianças e adolescentes anualmente. No Brasil, os projetos se tornaram referência no tratamento do direito ao brincar. Um destes projetos é o Programa “A chance to play – O direito de brincar”, iniciativa da Terre des Hommes e do Comitê dos Trabalhadores da Volkswagen. Originado na África do Sul, no contexto da Copa do Mundo de 2010, e replicado no Brasil em 2013. O programa apoia experiências concretas de efetivação do direito de brincar e realiza um intenso processo de capacitação com o objetivo de fortalecer redes locais.

JEAN PIAGET – DA BRINCADEIRA DE CASINHA AO MICROSCÓPIO

Jean Piaget, suíço nascido em 1896, embora não fosse propriamente pedagogo, muito influenciou a pedagogia do século XX. Contemporâneo a nomes revolucionários como Vygotsky, Paulo Freire e Emília Ferrero, Piaget é considerado por alguns como o “pai do Construtivismo”, corrente teórica fundamentada na Europa e reconhecida no Brasil a partir da década de 80. O construtivismo se empenha em explicar o desenvolvimento da inteligência humana, partindo do princípio de que ela é determinada pelas ações mútuas entre a pessoa e o meio em que ela vive. Partindo desta ideia, o homem não nasce inteligente, mas responde aos estímulos externos, agindo sobre eles para construir o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada.

As primeiras obras de Piaget aparecem na década de 1920 e logo provocam viva repercussão, sobretudo à psicologia genética, que investiga o desenvolvimento cognitivo da criança desde o nascimento até a adolescência. Como biólogo, Piaget usou noções da ciência para explicar fenômenos que ocorrem também no conhecimento, já que o homem se adapta ao meio em que ele vive. Em um de seus livros mais famosos, “O Nascimento da Inteligência”, de 1982 ele diz:

[...] as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado diferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas. (PIAGET. 1982, p. 386)

Ou seja, segundo Piaget, o conhecimento não nasce com o indivíduo, mas é o resultado de sua interação com o meio, que provoca novas descobertas para se adaptar cada vez melhor. A esse processo ele deu o nome de assimilação e acomodação.

No primeiro, há a capacidade de o sujeito incorporar um novo objeto ou ideia a um esquema, isto é, às estruturas já construídas ou já consolidadas pela criança. Já a acomodação seria a tendência do organismo de ajustar-se a um novo objeto, e assim alterar os esquemas de ação adquiridos, a fim de adequar-se ao novo objeto recém-assimilado.

Piaget também foi o responsável por dividir os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento global. Em cada etapa, é caracterizado aquilo que a pessoa consegue fazer de melhor, e segundo o autor, todas as pessoas passam por esses períodos, porém, o início e o término

delas dependem de fatores biológicos, educacionais e sociais, sendo as idades colocadas por ele como apenas uma referência.

PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR

Fase compreendida do nascimento até por volta dos dois anos de idade, neste período a criança conquista todo o universo que o cerca, através da percepção e dos movimentos. A partir de seus reflexos cerebrais básicos, o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio, como por exemplo, a mamada. No décimo dia de vida, o bebê suga o seio da mãe com mais facilidade do que no segundo dia. Por volta dos cinco meses, ele já consegue coordenar o movimento de suas mãos e de seus olhos, pega objetos e etc. Próximo aos dois anos, a criança já consegue usar instrumentos como meio de atingir um objeto, utilizando a inteligência prática, que envolve as percepções e os movimentos.

Neste período, fica evidente que o desenvolvimento físico acelerado é a sustentação para o aparecimento de novas habilidades. Nesta fase, ocorre um rápido desenvolvimento ósseo, neurológico e muscular, que possibilitará movimentar-se sentar-se, andar, propiciando um maior domínio do ambiente. Também nesta fase, a criança começa a criar uma diferenciação da noção de “eu” e de “mundo”, pois, com o tempo, o mundo deixa de ser uma continuação de seu corpo, e ela passa a ser integrante nesse mundo.

PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO

Neste período, que vai dos dois aos sete anos, também chamado de Inteligência Simbólica, é característico pela interiorização de esquemas de ação construídos no período sensório motor. A criança deste estágio é centrada em si mesma e não consegue colocar-se abstratamente no lugar do outro. O traço mais marcante desse período é a aquisição da linguagem, que irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança. Em decorrência da linguagem, o pensamento é acelerado. Por volta dos seis anos, a criança começa a buscar referências para explicar o mundo, procurando racionalidade em tudo, o que conhecemos como a fase dos porquês. No aspecto afetivo, começam a surgir os sentimentos da criança em relação à outras pessoas. Começam a reconhecer a autoridade pelos indivíduos que julgam superiores a elas. Fisicamente, neste período se completa a maturação neurofisiológica, onde se desenvolvem novas habilidades, como a coordenação motora fina, que permitirá pegar pequenos objetos com a ponta dos dedos e fazer movimentos delicados.

PERÍODO DAS OPERAÇÕES CONCRETAS

O período, compreendido dos sete aos onze anos, é marcado pelo início da construção lógica. Aqui a criança adquire a capacidade de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes. Afetivamente, ele será capaz de cooperar com o próximo, trabalhar em grupo e ter autonomia pessoal. Também surgirão novos sentimentos morais, como o respeito mútuo, a honestidade, o companheirismo e a justiça.

Nesta fase é que surge uma nova capacidade mental da criança, as operações. Ela conseguirá realizar uma ação física ou mental dirigida para um fim (objetivo) e revertê-la para seu início. Em um jogo de quebra-cabeças, por exemplo, ela consegue, na metade do jogo, descobrir um erro, desmanchar uma parte e recomeçar de onde corrigiu, terminando-o. As operações sempre se referem a objetos concretos presentes ou já experienciados.

Também neste período é o momento em que a criança consegue exercer suas habilidades e capacidades a partir de objetos concretos. Inclusive sua capacidade de reflexão, que surge a partir daqui, se exerce a partir de situações presentes ou passadas vivenciadas pela criança. No campo do pensamento, a criança já consegue feitos tais como: estabelecer corretamente as relações de

causa e efeito e de meio e fim, sequenciar eventos ou ideias, trabalhar com ideias sob dois pontos de vista simultaneamente e formar o conceito de número sem vincular este ao objeto concreto. O sentimento de pertencimento a um grupo de colegas torna-se cada vez mais forte, escolhendo seus amigos entre meninos e meninas, indistintamente.

2.4 Período das operações formais

Neste período, compreendido a partir dos 11 anos, ocorre a transição do pensamento concreto para o abstrato. O adolescente passa a realizar as operações no plano das ideias, sem necessitar de manipulação ou referências concretas. O indivíduo passa a dominar, paulatinamente, a capacidade de abstrair e de generalizar.

No relacionamento social, o adolescente passa por um processo de interiorização, quando se afasta da família e aparentemente não aceita conselhos dos mais velhos, mas que na realidade, o alvo de sua reflexão é a sociedade, sempre analisada como passível de mudança e reformulação. No aspecto afetivo, o adolescente vive em conflitos. Deseja libertar-se do seu provedor. Todavia, ainda depende dele. O grupo de amigos é um referencial para ele, que determina o seu modo de vestir, de falar e de agir. Seus interesses são diversos e extremamente mutáveis, sendo que a estabilidade e a maturação chegam com a proximidade da vida adulta.

3. JEAN PIAGET E O JOGO INFANTIL

No processo do desenvolvimento do homem, conhecemos jogos que vão dos primeiros meses de vida até o fim da velhice. Segundo Piaget (apud RIBEIRO, 2005, p.36): “a palavra jogo é empregada para se referir a uma série de condutas que surgem no processo evolutivo da criança e atendem a diferentes necessidades das etapas do seu desenvolvimento.”

Portanto, acreditamos que o jogo é ferramenta essencial no processo de ensino aprendizagem em todas as fases, já que nos jogos e nas brincadeiras que as crianças começam seu processo de interação, por mais simples que sejam, como aqueles feitos no período sensório-motor. Assim, ao interagir com seu meio, a criança resulta no processo de adaptação, construindo seu conhecimento e desenvolvendo sua inteligência. O processo de adaptação resultará nas também citadas adaptação e acomodação.

Segundo Piaget (apud RIBEIRO, 2005),

[...] compreender a função dos jogos na infância, identifica neles um meio poderoso para a aprendizagem, pois, jogando, a criança desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação e seus comportamentos sociais. Entretanto, salienta que o real significado dos jogos só pode ser bem compreendido se sua análise for apoiada na noção de assimilação. (PIAGET apud RIBEIRO. 2005, p.36)

Destarte, entendemos que o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, seu desenvolvimento cognitivo, pode ser analisado através da observação dos jogos que a criança brinca, e na maneira que ela usa seus brinquedos.

Em “A Formação do Símbolo na Criança” é apresentado um estudo sobre os jogos infantis, e os divide em três tipos: os jogos de exercícios, os jogos simbólicos e os jogos de regras. (PIAGET, 1978)

Os jogos de exercício aqueles que surgem antes do aparecimento da linguagem, no período sensório-motor. Sua principal característica é satisfazer suas necessidades. Piaget divide os jogos

de exercícios em duas categorias: os jogos de exercícios simples, que conservam atividades sensório-motoras, como correr e pular, que são simples. Correr por correr, pular por pular. A outra categoria são os jogos de exercício que envolvem o pensamento: fazer perguntas só por perguntar ou pelo prazer de combinar os conceitos. Um exemplo dessas perguntas, usado por Piaget é o seguinte: Uma criança pergunta a um adulto: “- O que é isso?” “- Um curral.” “- Por quê?” “-Porque há vacas dentro dele” “- Por que são vacas?” “- Porque têm chifres” “- Por que têm chifres”, e assim por diante. Essas perguntas se fazem pelo prazer de interrogar, assim como para verificar até onde pode chegar a resposta.

Já os jogos simbólicos aparecem na fase pré-operatória, onde a criança começa a utilizar os símbolos, pois esta função já está estruturada e a criança já começa a fazer imagens mentais e já domina a linguagem falada. Nessas brincadeiras, um objeto qualquer representa um objeto ausente.

Pelo jogo, as crianças corrigem a vida real: brincam a vida que gostariam de viver. Manifestam emoções, satisfazem desejos e eliminam conflitos. Piaget também notou o simbolismo coletivo nos jogos em que as crianças brincam juntas, desempenhando diferentes papéis que se ajustam. Esse tipo de brincadeira progride na socialização e em uma imitação objetiva da vida real.

Finalmente, os jogos de regras são os jogos de combinações sensório-motoras ou de combinações intelectuais, que instigam a competição entre os jogadores, o que tornam as regras indispensáveis. São as corridas, futebol, amarelinha etc., ou jogos de cartas, damas, jogos de tabuleiros, etc. Esses jogos acontecem a partir do período das operações concretas, por volta dos sete anos, quando a criança, ao invés de símbolos, usa as regras nas relações sociais, pois deixá-las de cumprir significa ficar fora do jogo. Os jogos onde as regras são predominantes ajudam a criança a compreender a diferença entre o trabalho e a brincadeira. Os jogos continuam na vida do indivíduo, se aperfeiçoando e se maturando durante toda a vida adulta, pois se desenvolvem ao mesmo tempo em que se desenvolve a inteligência.

Assim como os períodos do desenvolvimento, os jogos descritos por Piaget também dependem da evolução da criança, do nascimento até o final da vida. A criança vai se tornando mais exigente com a progressão da brincadeira. Sai da manipulação de objetos para os símbolos, e vai se tornando mais exigente com eles, procurando cada vez mais torná-los próximo do real. Evoluem dos símbolos à imitação da realidade. Isso leva à transformação dos jogos de exercício e simbólicos em jogos de construção, que mais tarde, serão o trabalho. Piaget afirma que somente os jogos de regras escapam a essa regressão e desenvolvem-se com a idade, permanecendo no adulto.

Para a psicopedagogia, o brincar é uma importante ferramenta no trabalho, já que sabemos que a construção do conhecimento e do saber parte do sujeito através do uso de brinquedos e jogos, visando a entender a forma como a criança aprende, assimilando e acomodando. A ludicidade presente na brincadeira vai fornecer subsídios ao psicopedagogo, de como o aprendente irá organizar e integrar o conhecimento em um nível de representação. Nas palavras de Paín (1985), “[...] no diagnóstico do problema de aprendizagem na infância, a observação do jogo do paciente é considerada de grande interesse.” Serão analisados, na hora do jogo, a modalidade de aprendizagem do sujeito, observando os aspectos conscientes e inconscientes da relação de aprendizagem, pois é na hora do brincar que a criança estabelece um espaço experimentativo, aprendendo a lidar com o mundo real, ampliando suas potencialidades, incorporando valores, conceitos e conteúdos, e onde o psicopedagogo pode observar como são feitas as simbolizações e as relações que o aprendente estabelece com o jogo, podendo assim formular hipóteses, que serão assumidas ou não.

De acordo com as palavras de Vigotsky:

[...] é na brincadeira que a criança se comporta além do

seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos.

Do ponto de vista afetivo, podemos considerar que os jogos infantis refletem situações psíquicas estruturantes na constituição do eu. Quando a criança brinca, ela aprende, assimila as regras implícitas socialmente experimentando vários papéis e verificando as consequências de seus atos. Ela elabora e constrói as regras do modo de portar-se, resignificando os papéis que antes não foram bem elaborados em sua mente, e desenvolve valores mais saudáveis que guiarão seu comportamento.

Para que esse processo se realize, não basta apenas a brincadeira, feita deliberadamente pelo aluno e observada por um técnico. É importante que haja a intervenção. Essa intervenção é realizada por um "ajudador", um "ajudado" e uma "relação que se estabelece entre eles", conforme nomenclatura adotada por Visca (1987) e Barbosa (2004), instalando nessa relação a união, a harmonia e a confiança. Barbosa ainda afirma que no processo de ajuda, o ajudador utiliza recursos que são instrumentos verbais ou corporais para que o ajudado perceba a atribuição ou não de sua ação, provocando nele um desequilíbrio capaz de mobilizá-lo para a busca do equilíbrio, e por conseguinte, da aprendizagem. Assim, é possível afirmar que o jogo e a brincadeira são dois instrumentos importantes para o desenvolvimento humano, uma criança quando brinca e joga internaliza alegrias e libera as frustrações, tornando-se futuramente um adulto saudável e flexível perante a vida e a sociedade

A CAIXA DE VISCA

Na visão de Jorge Visca, a aprendizagem depende das estruturas cognitivas, afetiva e social, e os problemas de aprendizagem estão ligados a aspectos dessas estruturas, indissociáveis. Com base nesse pensamento, Visca planejou uma caixa de trabalho para atuar nas dificuldades de aprendizagem, inspirado na psicologia social, na psicanálise e no método clínico da Escola de Genebra. Com isso, levou ao uso das caixas individuais de trabalho dos terapeutas especialistas em Psicanálise de crianças. Essa caixa seria composta de brinquedos e materiais escolhidos para representar o mundo interno das crianças. Através dos brinquedos e objetos contidos na caixa, as crianças se projetam e se mostram tais como são e, assim, constroem um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e o externo, e nessa transição ocorre a aprendizagem.

Do ponto de vista psicopedagógico, a utilização de brinquedos e jogos como materiais pedagógicos necessita de um contexto específico, visto que esses instrumentos não trazem um saber pronto e acabado, ou seja, brincar por brincar não resolverá os problemas do aprendente. Eles são objetos que trazem um saber potencial, que podem ou não serem ativados pelo aprendente.

[...] A hora do jogo permite observar a dinâmica da aprendizagem, ajudando a observar aqueles aspectos que tradicionalmente foram estudados de forma isolada. E como já sabemos, é através do jogo que a criança representa o mundo em que vive e a forma que se relaciona com ele. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 168)

Sugerimos então o uso da caixa lúdica (ou hora do jogo, como também é chamada), em momentos específicos, além da necessidade da Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem – EOCA, que consiste no uso da caixa. De uso simples, avalia em uma entrevista a aprendizagem do sujeito. Uma primeira sessão diagnóstica é proposta pelo idealizador do método, ao dizer que:

[...] Em todo momento, a intenção é permitir ao sujeito construir a

comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade... o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. (VIGOTSKY apud WAJSKOP, 1997)

Assim que as crianças vão crescendo e se desenvolvendo de forma emotiva e cognitiva, elas começam a colocar outros elementos em suas brincadeiras, respeitando as regras e os limites, pois percebem a presença do outro. Os jogos com regras, como já vimos no capítulo anterior, exigem raciocínio e estratégia. Dessa maneira, quando uma criança se mostra capaz de seguir regras, o seu relacionamento com outras pessoas evolui, reforçando a ideia de que os jogos influenciam no processo de maturação das crianças, ainda que em alguns seja de forma mais rápida e em outras mais lentamente.

O uso de jogos e brincadeiras como intervenção psicopedagógica irá auxiliar na formação de processos interiores da criança, e caberá ao terapeuta priorizar a forma mais apropriada à situação de aprendizagem. Dado o jogo, gerará então o conflito, e a criança descobrirá a possibilidade de elaborar seus enfrentamentos interiores, bem como assimilar limites e regras, o que deverá refletir de modo satisfatório em integração social, bem como no processo de aprendizagem, mudando o status do aprendente de modalidade estigmatizada para uma modalidade fluitiva, como conceituou Andrade (2002).

Baseando-nos nas palavras de Bossa (1994, p. 15), “O aparecimento e o desaparecimento de um modo de brincar está relacionado à maturação e ao desenvolvimento da criança [...]”, compreendemos que a criança demonstra, através de suas brincadeiras, quais são suas fantasias inconscientes de patologia e de cura. Quando o terapeuta provoca a brincadeira e observa como é o modo de brincar da criança, poderá atingir o diagnóstico e tratá-lo, já que o jogo e a brincadeira contribuem para um crescimento sadio e uma vida adulta mais satisfatória, como demonstram as pesquisas de diversos autores do campo do desenvolvimento infantil. O aspecto da brincadeira é um indicativo para o diagnóstico psicopedagógico, para indicar a causa das necessidades e encontrar as patologias existentes na criança em questão.

Por meio da formação e utilização das diversas manifestações simbólicas do brincar, como a linguagem, imagem mental, jogo de faz de conta, desenho ou imitação de um modelo, a criança adquire condições de perceber-se como criadora de sua própria história de vida, de modo ativo e interativo, conscientizando-se de suas ações, aceitando as explicações dos mais velhos e reestruturando suas hipóteses.

Segundo Sigmund Freud (apud STRACHEY, 1969), o brincar permite que a criança tome distanciamento daquilo que lhe faz sofrer, possibilitando a ela explorar situações que não lhe causam sofrimento. O brincar torna-se um meio de expressão da criança, ambiente em que ela elabora seus conflitos e demonstra seus sentimentos. Para Freud, o jogo e a brincadeira são os melhores representantes psíquicos dos processos interiores da criança, pois através da transferência de símbolos que a criança faz na brincadeira, há a revelação dos laços sociais que existem no ambiente familiar da criança, mostrando os principais conteúdos emocionais que a marcaram.

A brincadeira simbólica (brincadeira de faz de conta, representação de papéis, brincadeira sociodramática) é considerada uma ponte entre a realidade e a fantasia, o consciente e o inconsciente, oferecendo condições à criança de representar situações carregadas de afeto e emoção e de se aproximar de forma mais tranquila e criativa. Segundo Kishimoto (2011), esse tipo de brincadeira trabalha de forma mais evidente a presença da situação imaginária. Ainda segundo ela, a brincadeira simbólica surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2 ou 3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos e eventos, a expressar

entrevista de maneira espontânea, porém dirigida de forma experimental. Interessa observar seus conhecimentos, atitudes, destrezas, mecanismos de defesas, ansiedades, áreas expressão da conduta, níveis de operatividade, mobilidade horizontal e vertical etc.”. (WEISS apud VISCA, 1987, p. 16)

O uso da caixa tem como objetivos verificar na criança a inter-relação que ela estabelece com o desconhecido e o tipo de obstáculo que emerge dessa relação; possibilitar uma leitura semiótica da criança, por meio de símbolos e verificar o nível dos processos acomodativos e assimilativos; fazer uma leitura dos conteúdos manifestados pela criança em relação aos aspectos afetivo-emocionais, relacionando-os com a aprendizagem (CHAMAT, 2004).

A caixa lúdica é uma caixa que pode ser confeccionada com papelão ou plástico, com tamanho suficiente para acondicionar todo o material de uso e as possíveis criações feitas pelo aprendente. As propostas a serem feitas na EOCA, assim como o material a ser usado, irão variar de acordo com a idade e a escolaridade da criança. O material, sendo alguns deles relacionados à aprendizagem, tais como tesoura, papel sulfite, papel crepom, cola colorida, livros de leituras, revistas para recorte e colagem, fica disposto dentro da caixa para que o aprendente escolha o que usar.

O objetivo da caixa é dar ao aprendente a oportunidade de explorá-la enquanto o psicopedagogo observa-o, analisando alguns aspectos da criança, como sua reação, organização, apropriação, imaginação, criatividade, preparação e relação com regras.

Conforme orientação de Weiss (2007, p. 73), usam-se propostas do tipo: "Gostaria que me mostrasse o que sabe fazer, o que lhe ensinaram e o que você aprendeu". "Esse material é para que você use como quiser". E durante a realização dessa atividade, é necessário observar três aspectos: a temática, que envolverá o conteúdo das atividades em todos os seus aspectos; a dinâmica, que é expressa através da postura corporal, tom de voz, gestos, modo de sentar-se ou manipular os objetos; e o produto final, que será a escrita, o desenho, a leitura, entre outras atividades, permitindo então uma primeira avaliação do nível pedagógico. A partir da análise destes três itens, serão traçadas as primeiras hipóteses para continuação do diagnóstico e tratamento.

Embora seja uma caixa de aparência simples, não deve ser considerada um depósito de atividades, mas sim ser vista como "um depósito de conteúdos simbólicos do paciente" (WEISS, 2004, p. 52). A caixa deve representar o mundo interno do aprendente, e o psicopedagogo deverá assegurar a privacidade do sujeito para que ele não perca a confiança no seu "ajudador".

Com essas múltiplas interações, a hora do jogo é utilizada na formulação de hipóteses no diagnóstico psicopedagógico, fazendo com que o sujeito exponha aspectos que não exporia em momentos mais formais. Como já foi dito, o material a ser utilizado deve ser bem selecionado, assim como a maneira de usá-lo, de acordo com seu objetivo, com a idade do aprendente, do tempo disponível. Ainda segundo Visca, no mundo interno de um aprendiz há conhecimentos já aprendidos, medos de conhecer o novo, medo de perder os conhecimentos já dominados, facilidade para conhecer determinados saberes, sensibilidades e insensibilidades. Por isso, os materiais da caixa deverão ser bem selecionados, visando representar estes aspectos de seu mundo interno.

Além da importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento intelectual, eles também são de extrema importância para o desenvolvimento da psicomotricidade. A utilização de um programa que estimule a atividade psicomotora permite que o desempenho psicomotor da criança enquanto joga alcance níveis que só mesmo a motivação intrínseca favoreça. Ao mesmo tempo, favorece a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação. Como consequência, encontramos uma criança calma, relaxada, pensativa, estimulando sua inteligência.

Para finalizar, entendemos que os jogos e brincadeiras estão presentes em todas as fases da vida do ser humano. A ludicidade se faz presente e acrescenta um ingrediente indispensável no relacionamento entre pessoas. Através dos jogos e brincadeiras, crianças ou adolescentes terão oportunidades de desenvolver capacidades indispensáveis à sua vida futura, tanto profissional quanto socialmente. Desta forma, podemos afirmar que a criança aprende enquanto brinca.

CONCLUSÃO

Diante do exposto neste trabalho, vale ressaltar que a ludicidade é de fundamental importância no processo do desenvolvimento físico e mental da criança, sendo um importante instrumento na construção do conhecimento e na socialização, englobando aspectos cognitivos e afetivos.

O uso da ludicidade também é um importante instrumento para a melhora da autoestima e construção da inteligência, mas para que isso aconteça é necessário utilizar com objetivos definidos, não apenas deixar as crianças brincarem por brincar.

A aplicação da ludicidade cria um ambiente gratificante e atraente, estimulando o desenvolvimento integral da criança. Logo, acreditamos que o uso destes instrumentos seja, além de afetivo, um modo prático e moderno de ensino e aprendizagem, além da sua eficiência no diagnóstico dos problemas de aprendizagem, área de atividade do psicopedagogo.

Voltando às questões afetivas, o jogo também favorece o vínculo por meio da socialização, tanto das crianças com os colegas quanto das crianças com a sociedade em geral. Os jogos e brincadeiras contribuem para o enriquecimento intelectual e a construção do conhecimento, impulsionando o processo cognitivo do aluno, auxiliando a criar oportunidades para a livre expressão de suas ideias, ensinando a respeitar a opinião do próximo, promovendo assim a autonomia da criança.

A brincadeira está sendo esquecida atualmente com a era da informática onde os aparelhos eletrônicos estão ganhando mais espaço, algumas escolas acabam contribuindo para que esse momento tão importante o brincar seja esquecido, preocupando-se com conteúdo programáticos que irão preparar o indivíduo para o mercado de trabalho e não para a vida, pois é através da brincadeira que a criança irá se tornar em um adulto respeitável.

Logo, a psicopedagogia vai contra essa linha de pensamento que esquece da criança como um ser pensante e o torna um adulto alheio à sociedade em que está inserido, a psicopedagogia acredita que o brincar e o jogar com objetivo faz com que a criança se perceba e se conheça, ela aprende a reconhecer suas potencialidades e limites. A aquisição do conhecimento através do lúdico é capaz de sanar as dificuldades de aprendizagem, porque as crianças podem expressar os seus sentimentos sem julgamentos, podendo colocar para fora toda a angústia e sofrimento que a impede de se desenvolver tanto cognitivamente como emocionalmente.

Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se afirmar que a criança sendo estimulada através dos jogos e brincadeiras tem maiores chances de desenvolver seu lado social, motor e cognitivo, assim como as pesquisas Jean Piaget nos levam a afirmar: as crianças não raciocinam como adultos, construindo então o seu próprio conhecimento (FERRARI, 2011).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE. Márcia Siqueira de. A escrita inconsciente e a leitura do invisível. São Paulo: Memnon, 2002.
- BOSSA, Nádia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil: Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Senado Federal. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de diagnóstico psicopedagógico clínico na abordagem interacionista. 1.ed. São Paulo: Vetor, 2004.
- FERNÁNDEZ, Alicia. A Inteligência Aprisionada : abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artmed, 1991.
- FERRARI, Márcio. Jean Piaget: O cientista suíço revolucionou o modo de encarar a educação de crianças ao mostrar que elas não pensam como os adultos. Educar para crescer, São Paulo, 01 jul. 2011. Aprendizagem. Disponível em : <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/jean-piaget-307384.shtml>>. Acesso em: 03 abr. 2015.
- FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios. In: STRACHEY, J. (Ed.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas e completas de Sigmund Freud. Tradução: J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, Vol. IX, p. 147-158, 1969. (Obra original publicada em 1908).
- GALEANO, Eduardo. Bocas del Tiempo. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2004.
- GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAJOR, Suzanne. Crianças com dificuldades de aprendizagem jogos e brincadeiras. São Paulo: Manole, 1990.
- MRECH, Leny Magalhães. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: Kishimoto, Tizuko M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2000.
- PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência. Rio de Janeiro: LTC, 1982.
- Planchard, Émile. A criança e o jogo. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra, Portugal: Atlântica, 1975.
- P R O M E N I N O . Quem Somos. Disponível em : <<http://www.promenino.org.br/institucional/quemsomos>>. Acesso em: 31 mar. 2015.
- REDE Nacional Primeira Infância. Quem Somos. Disponível em : <<http://primeirainfancia.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 31 mar. 2015.
- RIBEIRO, Marilda. Jogando e aprendendo a jogar: funcionamento cognitivo de crianças com história de insucesso escolar. São Paulo: EDUC; Fapesp, 2005.
- TERRE des hommes Brasil. Quem Somos. Disponível em: <<http://tdhbrasil.org/institucional/quem-somos>>. Acesso em: 31 mar. 2015.
- THORNTON. Lucy; TALBOT. Janet Prest; FLORES. Marilena. O Direito de Brincar: Guia Prático para Criar Oportunidades Lúdicas e Efetivar o Direito de Brincar. 1.ed. Diadema: Hannay Empreendimento Social, 2013.
- UNICEF, United Nations Children's Fund. Confederação pelos Direitos da Criança, 1989. Disponível em : <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- _____. Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- VISCA, J. Clínica Psicopedagógica. Epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- WAJSKOP, Gisela. Brincar na Pré-escola. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.



ÉRICA MARIA RENNÓ VILLELA DARIO

Graduação pela faculdade FMU, Centro Universitário das faculdades Metropolitanas Unidas, 2004. Pós- Graduação em Educação Matemática pela faculdade PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. Mestrado em Educação Matemática pela faculdade PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017

PRODUTOS NOTÁVEIS NO 8º ANO DO ENSINO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: CONTRIBUIÇÕES DA UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES RECURSOS DIDÁTICOS

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo elucidar como os estudantes do 8º do Ensino Fundamental II exploram diferentes registros de representações semióticas envolvendo produtos notáveis, com auxílio de materiais manipulativos E.V.A. e do software GeoGebra. Visando caracterizar o ensino e a aprendizagem para que os alunos compreendam e/ou resolvam problemas relacionados aos produtos notáveis. Estudos que analisaram o nível de aprendizagem de conceitos algébricos têm sugerido que o uso de material concreto voltado para a aprendizagem desses conceitos tem facilitado a compreensão de estudantes sobre esses conteúdos matemáticos. Assim, colocamos a seguinte questão de pesquisa: “Como estudantes do 8º do Ensino Fundamental II exploram diferentes registros de representações semióticas envolvendo produtos notáveis?” Em nossas análises fundamentamo-nos na Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Duval e na Teoria da Atividade de Engeström, por meio de atividades que buscaram favorecer a aprendizagem de produtos notáveis. Diante do material pesquisado foi constatado que houve evolução conceitual e avanços significativos nas aprendizagens dos estudantes. Os resultados foram positivos considerando as contribuições obtidas com o uso dos recursos didáticos – E.V.A. e GeoGebra, que tiveram um papel mediador favorecendo a aprendizagem dos produtos notáveis evidenciando e tratando os erros conceituais. Além disso, as conversões e os tratamentos de registros de representação semiótica foram evidenciados, pela possibilidade da movimentação e da manipulação dos objetos construídos com o material E.V.A., e a representação dos objetos e sua movimentação em um sistema de eixos no GeoGebra.

Palavras-chave:

Produtos Notáveis, Teoria da Atividade, Ensino de Educação Básica; Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Constitui-se tema desta pesquisa o ensino do conteúdo de produtos notáveis no 8º ano do Ensino Fundamental II.

A motivação inicial para a realização desta pesquisa surgiu de experiências como professora do 8º ano do Ensino de Educação Básica, em que foram relevantes as percepções das demandas dos estudantes em relação à aprendizagem de produtos notáveis e, conseqüentemente, da necessidade de contribuir efetivamente para a formação desses estudantes como cidadãos críticos e conscientes, sabendo interpretar, analisar e questionar situações-problema apresentadas na escola, em sua vida cotidiana e na futura vida profissional, com aprendizagem significativa do conteúdo.

Entendemos que a escola e os professores devem contribuir significativamente para a busca da melhoria da qualidade do ensino que oferecemos aos nossos alunos. E que o construir deva ser constante dentro do fazer educativo integrado e comprometido com o coletivo escolar, oferecendo recursos variados que podem possibilitar um melhor entendimento. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p.24), “A contribuição da escola, portanto, é de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidade que permita intervir na realidade para transformá-la”.

Pretendemos, ainda, abordar a utilização do software de ensino-aprendizagem denominado GeoGebra, que pode contribuir para elevar a motivação dos alunos, pois envolve o uso de computadores, além da lousa e giz. Concentramos-nos no GeoGebra porque ele é gratuito e facilmente acessível, criado por Markus Hohenwarter, um estudante de mestrado na época na Áustria, que lançou a referida plataforma em 2002.

Segundo Rasmussen (2017), o GeoGebra combina aspectos de software de geometria e álgebra. Em termos de estrutura, o GeoGebra é um modelo híbrido com uma rede internacional de entidades sem fins lucrativos, com base na Áustria que oferecem licenças não comerciais gratuitamente e taxas para licenças de uso comercial. No caso do presente estudo foi utilizada a licença gratuita para fins de ensino e aprendizagem – não comercial.

Dessa forma, esta pesquisa visa investigar e elucidar também o uso de recursos, como materiais manipulativos, no ensino de conteúdos matemáticos, para que o aprimoramento dos métodos educacionais presentes em nosso atual sistema de ensino. Assim, foi escolhido o conteúdo “Produtos Notáveis”, que enfatiza a exploração de expressões algébricas e sua fatoração, associado à expressão de área do quadrado e também o volume dos cubos, no qual suas arestas são representadas por letras ou por expressões algébricas.

No estudo realizado por Soares (2010), com alunos do 1º e 3º anos do Ensino Fundamental, a autora destaca a importância dos estudantes se apropriarem de conceitos matemáticos durante a prática pedagógica, sendo o jogo uma forma de motivação para que compreendam os conceitos matemáticos. A forma de ensinar matemática precisa ser repensada de forma a motivar o interesse deles pela aprendizagem. Os alunos podem se apropriar dos conceitos matemáticos em situações significativas e não apenas por meio de algoritmos e sua aplicação na resolução de problemas, utilizando a memorização e agindo de forma mecânica. O uso de jogos no ensino de matemática desperta o interesse dos alunos a participarem do processo de ensino e aprendizagem da matemática, o que pode facilitar a aprendizagem dos conteúdos apresentados em sala de aula.

De acordo com Soares (2010),

Nesse prisma, os jogos podem se configurar, para os educandos, como um recurso riquíssimo no entendimento e uso de regras

empregadas no processo de ensino e aprendizagem, de matemática, bem como na apropriação dos diversos conteúdos, em que o professor pode sobrepujar a realização apenas de exercícios de fixação, cujo objetivo recai sempre na memorização de fórmulas e dados (p.7). [...] Os jogos devem ter como ponto de partida o desafio na busca de estratégias, no qual todo o conhecimento do aluno é elaborado, combinado, associado. Para tanto é necessário que se viabilize a interação dos conceitos matemáticos com os não matemáticos, dos conceitos cotidianos com os científicos, dando, assim, mais significado ao ensino da matemática e não um fim em si mesmo (p.8).

Para o uso de recursos midiáticos como os jogos para o ensino de matemática é preciso que o professor faça escolhas instrucionais. Burns (2003) oferece uma série de razões que demonstram os benefícios do uso de jogos para o ensino de conteúdos matemáticos, inclusive para o ensino de produtos notáveis:

- a) Os jogos proporcionam aos alunos a prática de habilidades em matemática;
- b) Dar aos alunos formas de aplicar ideias e conceitos matemáticos a situações problemáticas e desenvolver o pensamento estratégico, e outros aspectos importantes do pensamento matemático;
- c) Os jogos aumentam o interesse dos alunos e o apreço pela aprendizagem de conteúdos matemáticos;
- d) Os jogos envolvem os alunos em atividades e desafios agradáveis;
- e) O uso de jogos na aprendizagem de conteúdos matemáticos apóia a ideia de que a aprendizagem pode (e deve) ser tão divertida quanto possível;
- f) Os jogos possibilitam a criação de menu de aulas e atividades para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados;
- g) Os jogos fornecem opções para os alunos que concluem as tarefas mais rapidamente que os demais, fazendo com que eles continuem estudando e aprendendo de acordo com seu nível de habilidades.

De acordo com Burns (2003), os jogos podem ser categorizados como: jogos de azar, jogos de estratégia e jogos que dependem de oportunidades e estratégia. Para o ensino de conteúdos matemáticos é interessante utilizar jogos que combinam oportunidades e estratégias. Isso porque o elemento sorte – relacionado com as oportunidades – acrescenta emoções aos jogos e, também, oferece aos alunos que não pensam tão rapidamente ou estrategicamente, uma nova oportunidade para jogar e obter resultados positivos.

Sobre a competição em sala de aula quando se utiliza jogos para o ensino de conteúdos matemáticos, Burns (2003) afirmou que é importante promover a cooperação e colaboração como parte da cultura da sala de aula. Mas, é importante que os alunos aprendam a ganhar e a perder. Embora não pretendamos utilizar jogos em nossa pesquisa, entendemos que os jogos podem promover a boa vontade, bem como a concorrência, e oferecer apoio e diversão para todos. Para esse fim, muitas vezes é interessante formar pares de alunos para jogar e promover competições com pares adversários para tornar a aula mais dinâmica, sempre lembrando que a premissa do jogo é melhorar/facilitar o aprendizado dos alunos.

Assim, formulou-se a hipótese básica que alguns alunos apresentam dificuldades em compreender

e utilizar conceitos básicos da matemática, o que pode prejudicar a compreensão de outros conceitos mais complexos nos anos seguintes.

A pergunta norteadora desta pesquisa é: **“Como estudantes do 8º do Ensino Fundamental II exploram diferentes registros de representações semióticas envolvendo produtos notáveis?”**

O objetivo deste estudo é investigar como estudantes do 8º do Ensino Fundamental II exploram diferentes registros de representações semióticas envolvendo produtos notáveis. Para isso pretendemos explorar atividades que tem como princípio o uso de materiais concretos, como o E.V.A., e tecnológico como o software GeoGebra.

A Introdução, que não é numerada como capítulo, contém a apresentação com a justificativa que nos levaram a esta pesquisa: trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora; resultados de avaliações internas, a questão norteadora do desenvolvimento deste estudo; o objeto de estudo “Produtos Notáveis”; a síntese de uma revisão bibliográfica; e considerações sobre a importância do uso do computador na educação.

No primeiro capítulo, denominado como “A aprendizagem dos conteúdos matemáticos”, são apresentadas as considerações sobre os conteúdos matemáticos e também uma revisão bibliográfica baseada em estudos que abrangem o mesmo tema.

O segundo capítulo, denominado “Referencial teórico”, trata da Teoria da Atividade de Engeström e, também, da Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Duval (1995; 2006; 2012).

O terceiro capítulo, denominado “Metodologia”, aborda a metodologia adotada no desenvolvimento desta pesquisa, e apresenta algumas atividades que foram realizadas na sala de aula sobre a aprendizagem de produtos notáveis à luz da Teoria da Atividade e da Teoria dos Registros de Representação Semiótica, com a utilização de material E.V.A. e do software GeoGebra.

O quarto capítulo, denominado “Resultados e Análises”, apresenta os resultados obtidos com a pesquisa incluindo as considerações, análises e interpretações.

Por fim, o tópico Considerações Finais contém as conclusões do presente estudo e sugestões para trabalhos futuros. Após as considerações finais, são apresentadas as referências e os apêndices numerados de 1 a 3, que contém o material empregado na pesquisa.

PROBLEMA

A problemática do trabalho está em caracterizar o ensino e a aprendizagem para que os alunos compreendam e/ou resolvam problemas relacionados aos produtos notáveis. Qual a importância do uso de material concreto para aprendizagem desses conceitos e como tem facilitado a compreensão de estudantes sobre esses conteúdos matemáticos.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo é apresentar o conteúdo matemático relacionado à aprendizagem de produtos notáveis no Ensino Fundamental e, também, uma revisão bibliográfica de publicações relacionadas com o tema, bem como caracterizar os trabalhos recentemente produzidos sobre a interdisciplinaridade exclusivamente na educação infantil, destacando os processos metodológicos, objetivos e os resultados compreendidos.

JUSTIFICATIVA

Considerando que uma sociedade esta em constante mudança, as escolas devem fornecer aos alunos meios para exercer suas autonomias, exercitar sua cidadania e desenvolver sua criatividade. No cotidiano, os professores enfrentam dificuldades decorrentes de um processo fragmentado de ensino-aprendizagem, fenômeno que deixa de atender às demandas da sociedade moderna. Estas dificuldades decorrem da maneira como o conhecimento é atualmente organizado em disciplinas e por esse motivo o surgimento de discernimento e compreensão de um domínio de problemas através da integração de epistemologias, conceitos e métodos de diferentes disciplinas de alguma maneira nova.

MÉTODO

Os estudos apresentados nesta revisão bibliográfica foram obtidos por intermédio de uma pesquisa realizada no Google Acadêmico com os seguintes descritores: produtos notáveis; alunos do 8º ano do ensino fundamental; teoria da atividade; registros de representação semiótica. Esta pesquisa gerou uma série de listas de resultados, mas, a partir de uma seleção dos resultados específicos e de uma leitura nos resumos dos documentos selecionados, foram incluídos nesta revisão bibliográfica os seguintes autores: Rodrigues (2008); Brandt et al. (2013); Brita, Franco e Rezende (2014); Santos (2014); e Santos e Macedo (2014) e Motta (2006).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (BRASIL, 1997, p. 31), as “aprendizagens só serão possíveis na medida em que o professor proporcionar um ambiente de trabalho que estimule o aluno a criar, comparar, discutir, rever, perguntar e ampliar ideias”.

Dessa maneira, os conceitos sobre os “produtos notáveis” merecem atenção, porque seu uso facilita cálculos, reduz o tempo de resolução de problemas e agiliza o aprendizado, além de permitir o progresso em temas posteriores, tais como cálculos e a resolução de equações do 2º grau, pois ao fatorar um polinômio do 2º grau o transformamos em um produto, facilitando assim encontrar as raízes da equação sem a necessidade da utilização da fórmula de Bhaskara. O conhecimento dessa ferramenta não implica dizer que não se necessita saber o desenvolvimento do cálculo proposto, apenas que se tem outros caminhos convergentes à solução final. O termo notável é utilizado para mostrar a sua importância e sua notabilidade (MILIES, 1998).

Na antiguidade, os gregos faziam uso de procedimentos, como a Geometria por meio do Teorema de Pitágoras (580-500 a.C.) e procedimentos algébricos exatamente iguais aos produtos notáveis de hoje. É importante destacar que o uso de sua maioria foi atribuído aos pitagóricos e estão registrados na obra de Euclides de Alexandria Elementos na forma de representações geométricas (MILIES, 1998).

Os produtos notáveis são alguns polinômios que aparecem frequentemente e exibem certa regularidade. Nesta pesquisa aborda-se o quadrado da soma de dois termos; o quadrado da diferença de dois termos; o produto da soma pela diferença de dois termos; o cubo da soma de dois termos; e para finalizar o cubo da diferença de dois termos.

Como os produtos notáveis são consequências do triângulo de Pascal que é um triângulo aritmético formado por números que têm diversas relações entre si. Muitas dessas relações foram descobertas pelo próprio Pascal, o que justifica o nome que lhe é dado. Triângulo de Pascal foi elaborado por Blaise Pascal, físico e matemático francês (1623- 1662).

Alguns estudos têm mostrado as dificuldades dos alunos do Ensino Fundamental II na compreensão dos conceitos relacionados à produtos notáveis. Silva (2010) afirmou que muitos estudantes têm dificuldades com os cálculos algébricos e que a falta de compreensão de conceitos básicos dificulta o avanço do estudante na aprendizagem matemática. O estudo foi realizado com

base na elaboração e implementação de um plano de aula, fundamentado em Engenharia Didática, para o ensino produtos notáveis para alunos do 7º ano do Ensino fundamental, com um vídeo do Novo Telecurso. O objetivo foi identificar as dificuldades na resolução de problemas de produtos notáveis por parte dos alunos.

Na educação matemática, existe uma tradição de pesquisa que fornece um lugar central para o projeto de sessões de ensino e sua experimentação em salas de aula. A engenharia didática, que surgiu no início da década de 1980 e se desenvolveu continuamente desde então, refere-se a uma metodologia de pesquisa baseada no desenho controlado e experimentação de sequências de ensino e adoção de um modo interno de validação baseado na comparação entre as análises, a priori e a posteriori dessas. No entanto, expressão a engenharia didática também tem sido utilizada para denotar atividades de desenvolvimento, referindo-se ao desenho de recursos educacionais baseados em resultados ou construções de pesquisa e ao trabalho de engenheiros didáticos.

Segundo Silva (2010, p. 16),

[...] o princípio da teoria sobre a Engenharia Didática está relacionado com a busca por novas maneiras de ensinar e com o aumento do valor das experiências adquiridas pelo professor em sala de aula, tendo em vista que as teorias elaboradas distantes da sala de aula são incapazes de retratar por completo a relação ensino/aprendizagem e, por conseguinte, não conseguem influenciar a mudança da forma tradicional de ensino.

Os principais resultados da engenharia didática estão relacionados com os critérios utilizados pelo pesquisador. Parece ser necessário deixar que os alunos usem e experimentem o meio digital/eletrônico. Isso os ajuda a analisar a lição, além de corresponder às expectativas dos alunos. É possível levar em conta várias dimensões das práticas. Silva (2010) afirma que a engenharia didática cumpre dupla função, ou seja, viabiliza o desenvolvimento de produções voltadas para o ensino de Matemática e, também, pode ser considerada uma metodologia específica de pesquisa, que tem como base as experiências em sala de aula.

O uso de vídeo como ferramenta de aprendizagem dos produtos notáveis pode ajudar os alunos a tornar os componentes cognitivos e midiáticos mais explícitos. O cenário criado permite uma análise reflexiva das práticas. A experiência e os conhecimentos teóricos são utilizados para analisar o problema da introdução das TICs. As gerações instrumentais dos professores e alunos são realmente dissociadas. O uso das TICs é importante para que os alunos possam aprender os conteúdos relacionados aos produtos notáveis, sendo que o vídeo é uma ferramenta importante para apresentação destes conteúdos.

Quanto à utilização das mídias digitais e recursos de tecnologia para a aprendizagem de produtos notáveis no Ensino Fundamental, Silva (2010, p. 57) concluiu em seu estudo que:

[...] devem ser utilizados como recurso pedagógico desde as séries iniciais do ensino fundamental, a fim de que os alunos estejam habituados a aprender desta forma e por consequência possam aproveitar ao máximo as possibilidades de aprendizagem que estes recursos oferecem, já que, caso contrário, existe uma grande resistência e dificuldade por parte dos alunos neste processo de ensino-aprendizagem, em função dos mesmos estarem habituados a serem receptores das informações ao invés de terem que ser ativos na busca pelo conhecimento, pois, a utilização do vídeo como instrumento facilitador da aprendizagem, permite ao professor ser o mediador do conhecimento ao invés de detentor do mesmo, o que

no meu ver torna as aulas menos cansativas, dinâmicas e significativas para os alunos.

Silva (2010) constatou que o uso de mídias digitais e outras tecnologias como recurso pedagógico é importante desde as séries iniciais do ensino fundamental, pois possibilita que os alunos se familiarizem e aproveitem ao máximo as possibilidades de aprendizagem oferecidas por esses recursos.

No estudo realizado por Silva et al. (2007), os autores identificaram 14 tipos de erros realizados pelos estudantes em testes aplicados para uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, as principais dificuldades dos estudantes foram em resolver problemas relacionados a produtos notáveis.

Os alunos do ensino médio apresentam dificuldades na aprendizagem de conteúdos matemáticos:

Assuntos abordados em determinadas séries do Ensino Fundamental, mas especificamente conteúdos de 5ª à 8ª séries (característica do projeto), os alunos apresentam algumas dificuldades em assimilar os conceitos de Produtos Notáveis e toda a Álgebra Elementar envolvida, de forma a dificultar todo o processo de ensino – aprendizagem (SILVA et al., 2007).

A dissertação de Rodrigues (2008) traz uma análise da aprendizagem de produtos notáveis com o auxílio do programa Aplusix. O estudo foi realizado com adolescentes do 8º e 9º anos do ensino fundamental. Entre as dificuldades de aprendizagem em matemática estão os cálculos algébrico e numérico, mas entende-se que, com a utilização de um programa de computador (Aplusix), são possíveis as construções de competências e o desenvolvimento de habilidades úteis na resolução desses problemas.

Segundo relatório expedido pela SEE, a porcentagem de acertos em matemática no estado de São Paulo no SARESP/2005 nas avaliações da 7ª série (8º ano) está na média de 34,9% e na 8ª série (9º ano) de 31,5%. A região do Estado em que a escola que participou da pesquisa, obteve no 8º ano o percentual de acerto de 34,3%, bem próxima da média do Estado, e no 9º ano 29,4%, abaixo da média do Estado.

Esses resultados apontam que os alunos do 8º e 9º anos apresentam dificuldades em compreender os conceitos relacionados aos conteúdos matemáticos pelo método tradicional de ensino. Consequentemente, é preciso buscar novas formas de ensinar conteúdos de modo a facilitar a compreensão e assimilação dos alunos.

O uso de recursos baseados em tecnologias da informação e comunicação (TICs) é importante para motivar os alunos na aprendizagem de conteúdos matemáticos e na resolução de problemas. Segundo Rodrigues (2008, p. 30), “os programas de computadores utilizados na educação estão classificados em dois tipos básicos de abordagens: a instrucionista e a construcionista”. A saber:

Abordagem instrucionista: no software instrucionista uma série de informações são implementadas no computador e são passadas ao aluno em formato de tutorial, exercício-e-prática ou jogo.

Abordagem construcionista: nessa abordagem o aluno constrói, através do recurso do computador, o seu próprio conhecimento.

O estudo realizado por Rodrigues (2008) foi baseado na teoria dos registros de representação semiótica proposta por Duval:

As representações semióticas e a grande variedade de representações semióticas utilizadas em matemática (sistema de numeração, figuras geométricas, escritas algébricas e formais, etc.), originam os registros e permitem a passagem, coordenadamente, de um para outro durante uma resolução da atividade matemática. [...] o que garante a apreensão do objeto matemático, a conceitualização, é a coordenação entre vários registros de representação: “a compreensão em matemática supõe a coordenação de ao menos dois registros de representações semióticas”. (p.25)

O estudo mostra que os alunos apresentaram dificuldades em transcrever o registro da língua natural para o registro algébrico, apresentando erros na conversão das expressões.

Registro figural - - - registro numérico: “no pré-teste para o cálculo das áreas das figuras, dois alunos apresentaram dificuldade em diferenciar os conceitos de área e perímetro, pois somaram os lados. Observamos que os três participantes fizeram corretamente as conversões dos registros de representação figural para o numérico no pós-teste, confirmando uma evolução conceitual, pois não apresentaram dificuldade em resolver questões que envolviam os conceitos de área” (RODRIGUES, 2008, p. 171).

Ao final do estudo, Rodrigues (2008) concluiu que, diante dos resultados apresentados nos protocolos dos alunos pesquisados, comparando as atividades do pré-teste e do pós-teste, constatou-se que houve evolução conceitual e avanços significativos quanto ao desempenho desses alunos nas conversões entre os registros: figural, algébrico e numérico e o tratamento nos registros numérico e algébrico.

O estudo realizado por Brandt et al. (2013) traz uma abordagem sobre a necessidade da mobilização de vários registros de representação presentes no processo de ensino-aprendizagem da matemática. Mas, isso não é evidente para o aluno, nem ocorre de forma espontânea, portanto, deve ser trabalhado pelo professor. Os autores realizaram um estudo durante o ano letivo de 2012 com o objetivo de aprofundar a Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Duval, delimitando às contribuições da referida teoria para o ensino e aprendizagem da álgebra. Foi aplicado um instrumento diagnóstico com alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental, que continha questões relativas às cinco ideias colocadas por Duval (2012) para o desenvolvimento do pensamento algébrico. Os autores pretendiam identificar a atribuição de significação às expressões com letras e números e à capacidade de designação de objetos.

O ensino de álgebra exige uma organização para a apresentação dos conteúdos, de modo que seja facilitada a compreensão dos alunos e a assimilação desses conteúdos.

O estudo realizado por Brita, Franco e Rezende (2014) traz considerações sobre a aprendizagem de conteúdos matemáticos por alunos do 6º ano do ensino fundamental, apesar de não estarem de acordo com o ano pesquisado (8º ano do ensino fundamental), o referido estudo abrange a representação semiótica de Duval, foco da presente pesquisa. Os autores afirmaram que a implementação de tarefas favoreceu a articulação entre diferentes registros de representação semiótica de Duval.

As aulas de modo geral são desenvolvidas para que os alunos prestem atenção a um professor, mas recentemente tem se dado espaços no qual os alunos trabalham individualmente frente a um computador. A atual visão do ensino tradicional busca superar a racionalidade da escala, segundo a

qual o conhecimento é acabado. Novas formas de ensinar são necessárias para melhorar a participação dos alunos nas aulas, valorizando um ensino e aprendizagem colaborativo. O uso de sistemas de computadores para a apresentação de conteúdos matemáticos tem sido empregado para tornar a aprendizagem mais dinâmica e motivar os alunos na aprendizagem desses conteúdos.

Ao final do estudo, perceberam nos alunos certa antipatia com o processo de ensino e aprendizagem de produtos notáveis e, para atrair a atenção dos alunos, foi utilizado o jogo 'Trio Algébrico', que visa a associação do lúdico com o conhecimento apresentado na disciplina. Segundo os autores, a atividade proposta permitiu desenvolver a criatividade e a aprendizagem significativa dos conteúdos matemáticos apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou os conceitos relacionados a aprendizagem dos conteúdos matemáticos e os registros de representação semiótica, para a aprendizagem de produtos notáveis por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

É importante observar que, uma vez que os professores começam a utilizar o software GeoGebra em suas salas de aula, serão necessários materiais que facilitem a introdução bem-sucedida do software junto aos alunos. Por um lado, esses materiais destinam-se a apoiar os professores que desejam investir o tempo e o esforço de ensinar aos alunos o uso básico do GeoGebra. Ao permitir o uso auto independente do software, os alunos podem se beneficiar de seu potencial como uma ferramenta geral que facilita o aprendizado e a compreensão dos conceitos de produtos notáveis, que foi o foco do presente estudo.

É interessante também que o professor conte com materiais introdutórios que possam facilitar o primeiro contato dos alunos com o software GeoGebra, implementando as experiências em vários níveis de atividades previamente elaboradas pelo educador. Além disso, os alunos podem conhecer quais os possíveis problemas e as expectativas em relação ao uso do GeoGebra.

O uso dos recursos didáticos – E.V.A. e GeoGebra tiveram um papel mediador favorecendo a aprendizagem dos produtos notáveis evidenciando e tratando erros conceituais. Além disso, as conversões e os tratamentos de registros de representação semiótica foram evidenciados, pela possibilidade da movimentação e da manipulação dos objetos construídos com o material E.V.A. e a representação dos objetos e sua movimentação em um sistema de eixos no GeoGebra.

Ainda podemos afirmar que este estudo foi de grande valia para o aprimoramento acadêmico e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDT, C.F.; WOLSKI, D.T.R.M.; PONTES, H.M.S.; SCHIRLO, A.C.; DIONÍZIO, F.A.Q. O ensino da álgebra de acordo com a teoria dos registros de representação semiótica segundo Raymond Duval. XI Encontro Nacional de Educação Matemática Curitiba – Paraná, 18 a 21 de julho de 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITA, F.C.S.; FRANCO, V.S.; REZENDE, V. Diferentes representações para os números decimais: um estudo com alunos brasileiros. Investigação em educação matemática. 2014. Tarefas Matemáticas.
- CUNHA, A.C.B.; MAGALHÃES, J.G. Oficina de aprendizagem mediada: uma proposta de reflexão da prática pedagógica em educação inclusiva. Curitiba: Juruá Editora, 2011.
- DUVAL, R. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento. Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem. eISSN 1981-1322. Florianópolis, v. 07, n. 2, p.266-

297, 2012.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem expansiva: por uma reconceituação pela teoria da atividade. Capítulo 4. In: ILLERIS, K. Teorias contemporâneas da aprendizagem. São Paulo: Penso, 2013.

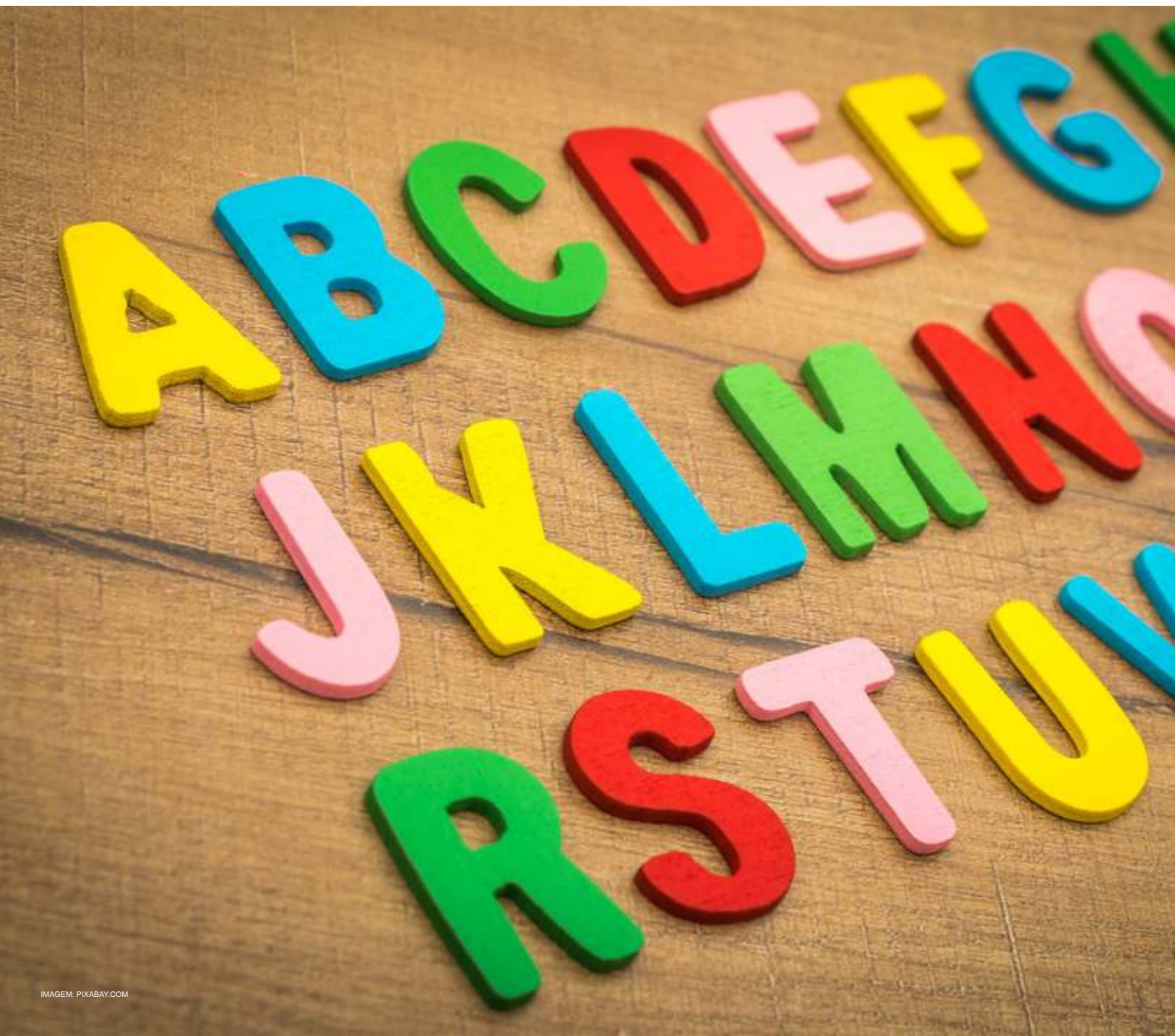
FIORENTINI, D. Pesquisa qualitativa em educação matemática. São Paulo: Autêntica, 2013.

RODRIGUES, S. Uma análise da aprendizagem de produtos notáveis com o auxílio do programa Aplusix. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, Mestrado Profissional no Ensino de Matemática, 2008.

SANTOS, A.C.L.S.; MACEDO, J.A. O ensino e aprendizagem de produtos notáveis por meio de jogos. Encontro Nacional das Licenciaturas (5: 2014: Natal, RN). Professores em espaços de formação [recurso eletrônico]: mediações, praxis e saberes docentes / V Encontro Nacional das Licenciaturas, IV Seminário Nacional do Pibid. – Natal, RN: EDUFRN, 2014.

SANTOS, D.R. Uma abordagem geométrica para o ensino de produtos notáveis. Encontro Nacional das Licenciaturas (5: 2014: Natal, RN). Professores em espaços de formação [recurso eletrônico]: mediações, praxis e saberes docentes / V Encontro Nacional das Licenciaturas, IV Seminário Nacional do Pibid. – Natal, RN: EDUFRN, 2014.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. SARESP/2016. Resultados da pesquisa realizada em 2016. Ensino Fundamental. Disponível em <<http://saresp.vunesp.com.br/resultados9mat.html>>, acesso em 20 de Jul. 2023.





GRACIELA CESTILE

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP CAMPUS I (2006); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas - FACON (2020); Professora de Educação Infantil e Fundamental na EMEF Conde Pereira Carneiro e Professora de Educação Básica I na E.E. Assis Chateaubriand.



O ENSINO DE ARTE NAS SÉRIES INICIAIS

RESUMO

Este trabalho “O Ensino de Arte nas séries iniciais e o desenvolvimento da criança” nos faz refletir que o estudante gradativamente adquira as competências de sensibilidade e cognição em Artes visuais, Dança, Música e produção de arte e no contato com o patrimônio artístico, exercendo assim sua cidadania cultural com qualidade, onde podemos abarcar o desenvolvimento da criança. Tem como objetivo proporcionar um olhar para este ensino enriquecedor voltado para as crianças nas séries iniciais, para o desenvolvimento cognitivo do ser humano em fase de aprendizagem. Na busca de ampliar o conhecimento e sensibilidade dos educandos, tornando-se sujeitos criativos e dinâmicos abrangendo o contexto da sociedade em que estão inseridos. A cada momento nos deparamos, com os modelos prontos e inacabados, os adultos trás isso, e a mesma acaba se acostumando, pois pode perder a sua livre expressão, a arte não pode ser vista como algo mecânica, mas o prazer de construir subsídios para criação própria. A maioria das crianças é capaz de vencer as imposições, criar e recriar faz parte do mundo infantil. Com estudo bibliográfico de diferentes autores e como principal estudo os PCNs de Arte, que sustenta o nosso trabalho.

ABSTRACT

This work "The Art of Teaching in the early grades and the development of the child" makes us think that the student gradually acquires the sensitivity of skills and cognition in visual arts, dance, music and art production and in contact with the artistic heritage, exercising so their cultural citizenship with quality, which can cover the child's development. It aims to provide a look at this enriching education facing children in the early grades, to the cognitive development of human beings in the learning phase. In seeking to expand the knowledge and sensitivity of students to become creative and dynamic subjects covering the context of the society in which they live. Every time we meet with the finished and unfinished models, adults behind it, and the same get used to it, it may lose its free expression, art can not be seen as something mechanical, but the pleasure of building subsidies own creation. Most children are able to overcome the constraints, create and recreate part of the children's world. With bibliographic study of different authors and main study the Art of PCNs, which supports our work.

Palavras-chave:

Arte. Ensino. Criança. Art. Teaching. Child.

INTRODUÇÃO

No estudo “O Ensino de Arte nas séries iniciais e o desenvolvimento da criança”, tem como objetivo procurar analisar e compreender como a arte voltada para a educação do sujeito pode contribuir de forma satisfatória para a formação do ser humano que está em desenvolvimento que são os pequenos. Apresentando um trabalho consistente que enfatiza como o professor pode colaborar para que estudantes reflitam sobre a arte, pontuando como a mesma é importância para a formação do indivíduo.

O desenvolvimento da criança no ensino de arte é de grande importância, pois contribui para o seu desenvolvimento expressivo, construção pessoal e a criatividade através do meio que a criança esteja inserida, devendo ser trabalhada de forma prazerosa nas salas de aula.

ARTE E O ENSINO FUNDAMENTAL.

Artes no Ensino Fundamental Séries iniciais e o desenvolvimento da criança. Para Cola (1996) é por meio da arte que a criança passa a divulgar uma experiência de criação e de laboração de julgamentos que, na maior parte das ocasiões, embora não faz dentro dos modelos formais.

Ao aluno deveriam ser dadas oportunidades que despertassem seu interesse pela expressão, por meio do visual, dos elementos essenciais à arte (linha, forma, cor, textura, etc.). Tal interesse, se desenvolvido adequadamente, despertaria outros interesses pelo novo, pela descoberta, pela invenção, pelo conhecimento artístico (COLA 1996, p. 10).

Abordando das investigações com criança e arte, não poderíamos deixar de fazer referência aos estudos de Machado (2003) que traz à tona um conceito de arte cuja importância está na semelhança do aluno e sua produção artística cultural, por meio da qual ele aumenta seus conhecimentos das várias linguagens.

A criança quando está realizando sua produção artística cultural está, ao mesmo tempo, aprendendo e estabelecendo relações com o mundo que a cerca, através de um determinado tipo de linguagem, a visual e plástica. É dessa ação verbal e não verbal que emergem os conhecimentos que estamos categorizando como: conhecimentos objetivos, subjetivos e sociais do mundo vivido. (Machado, 2003, p. 19).

A Arte então enquanto matéria lança mão de conceitos complexos e momento particulares: Arte-trabalho, Arte-produção, Arte-transformação, Arte-conhecimento, Arte-expressão.

Sendo assim entendemos que a arte nas Séries Iniciais, está além do auxílio as disciplinas ou desenhos textos e decoração de festas, devendo ter como finalidade a intenção de promover a “visão de admiração,” provocando um olhar de familiaridade.

A criança está em constante desenvolvimento, se tratando da arte percebemos que a mesma pode influenciar nas etapas delimitadas em cada estágio do seu desenvolvimento, tudo depende da capacidade emocional de cada indivíduo, ou certifica-se em um estágio não compatível com a faixa etária.

O ensino da arte é de grande importância para as crianças, pois contribui para o seu desenvolvimento expressivo, construção pessoal e a criatividade, que por sinal precisa ser trabalhada de forma prazerosa nas nossas escolas. Na maioria das vezes a arte tem sido vista e

associada pelos adultos ao que é belo, porém para as crianças possuem uma visão diferente porque conseguem sentir e perceber a essência que a arte pode transmitir e expressando desejos e vontades.

Segundo Vygotsky nas palavras de Ferraz e Fusari (1993), é importante a criança se expressar porque auxilia na percepção da visualidade, sonoridade e tato, no qual contribui para que a criança compreenda as diferenciações e sua realidade ao representar.

Para Ferraz e Fusari (1993) a fase inicial, trata do sincretismo visual, é o período da criança descrever graficamente as várias partes de um objeto, sem que a sua estrutura básica seja alcançada, ainda não consegue extrair do todo, ou seja, o objeto e seus aspectos estruturais. Já o método adotado por Wallon (1979) é o da observação, onde permite a criança conhecer em todo o seu contexto.

Goodenough (1974) acredita que a representação gráfica com o qualquer traço expressivo da personalidade, integra-se com processo de desenvolvimento psíquico. No qual seria necessário um método projetivo a ser desenvolvido capaz de explorar dimensões afetivas, numa relação criança e adulto e vice-versa.

Em 1925 foi organizado o Teste Goodenough, baseado na representação da figura humana e na apuração de cinquenta itens no desenho, relacionando a idade da criança e esses detalhes representados, sendo um dos primeiros testes que utilizou o desenho para abordagens psicológicas.

Nas concepções de Wallon (1979) o ser humano é inteiramente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar, por meio de seu estudo do desenvolvimento psíquico da criança. Chegando a concluir que o desenvolvimento humano é marcado por contradições, conflitos, retrocessos e reviravoltas, resultado da maturação e das condições ambientais, o que provoca em cada etapa do desenvolvimento profundas mudanças, dando essa passagem pelos estágios de maneira a reformular e não por ampliar. Os conflitos instalados nesse processo são aversões do desenvolvimento. Considera que o homem é determinado fisiologicamente e socialmente, sujeitos às disposições internas e às situações exteriores.

Wallon (1979) apresenta cinco estágios de desenvolvimento do ser humano, que ocorrem em fases numa preeminência afetiva e cognitiva, no impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial e predominância funcional.

Percebemos os estágios de desenvolvimento por Piaget (1973) em seus estudos. Para Piaget (1973), as habilidades cognitivas que as crianças possuem se desenvolvem em quatro estágios. Em cada estágio as crianças se comportam de uma forma, ou seja, o que elas sabem ou entendem. Sensório motor (0 á 2 anos) Período em que o comportamento é físico como tocar, provar e chutar e as sensações da atividade motora predominam, este estágio termina quando as ações mentais ou esquemas cognitivos passam a ações físicas com o meio para resolução de problemas.

Pré – Operacional (2 anos até 7 anos) Se desenvolvem pelas funções simbólicas ou esquemas cognitivos, afetivos e sociais da criança para sua interação inter- individuais.

Período das Operações Concretas (7 á 11 ou 12 anos) Esse período é marcado pelo desenvolvimento de estruturas mentais.

Operações Formais (11 á 15 anos em diante) Surgem à capacidade de formar esquemas conceituais abstratos e través deles executa operações mentais dentro dos princípios da lógica formal.

É essencial que mencionamos essas etapas descritas por Piaget que faz referência a evolução do raciocínio, estudo que avigora até os nossos dias atuais. O conceito sobre o desenvolvimento humano está relacionado ao desenvolvimento do grafismo, onde Piaget mais uma vez pontua estudos sobre o desenho infantil.

A partir dos autores V. Lowenfeld e W. L. Brittain (1977), no livro *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, no observar uma criança pintando defende a idéia que a mesma não está exercendo uma função simplesmente mecânica, mas uma experiência ampla, ou o resultado pode ser de nos surpreender. A maneira que o estudante passa a enxergar a arte é um fator marcante, de forma que possibilita a perceber com diferentes olhares.

O desenho possibilita o desenvolvimento emocional, porque nesse momento o sujeito identificar-se com a sua obra, às vezes pode ocorrer que a mesma faça somente reproduções sem que ela esteja inserida naquela obra, ou seja, na expressão, todavia crianças emocionalmente desajustadas utilizam representações padronizadas com o propósito de refugiar-se.

Para Lowenfeld e Brittain, (1977), as crianças pequenas sempre se incluem em seus desenhos, tendo um desenvolvimento em suas representações, no entanto se o desenho for padronizado a criança não terá total envolvimento com o mesmo.

A criança desenvolve padrões rígidos em seu raciocínio, no fato da necessidade de flexibilidade podendo ocasionar dificuldades na adaptação a novas circunstâncias quer seja solicitadas, como ao fazer um desenho livre. A criança expõe a sua percepção interna e externa podendo contrapor a prática, por ter sido incentivada, normalmente por um adulto a fazer repetições, não somente na área artística, mas em todos os sentidos de sua vida.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977) ao mencionar que muitas das vezes os adultos encorajam com certa freqüência o modo de expressão dos sujeitos solicitando que copiem ou tracem formas vazias de significado, como: copiar várias vezes um símbolo que não faz nenhum sentido. A maioria das crianças é capaz de vencer as imposições, mas como o adulto trás um modelo pronto, a mesma acaba se acostumando, pois pode perder a sua livre expressão, a arte não pode ser vista como algo mecânica, mas o prazer de construir subsídios para criação própria.

O que pode ocorrer com a criança na fase do desenvolvimento é momentos de repetição que pode ocorrer de maneira espontânea, pois essa atitude tem por finalidade assegurar o domínio sobre elas. Observar-se que na repetição estereotipadas não ocorre nenhuma mudança ao desenhar tendo diferença entre uma e outra, podendo aparecer sentada deitada, em pé ou em movimento. A criança realizando repetições estereotipadas não haverá envolvimento e sentimento, obstruindo novas experiências, com essa atitude a mesma pode refugiar-se.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977) pontuam que a criança que demonstra o gosto pelos livros com figuras para colorir, leva-se a fuga para não enfrentar novas experiências, ou seja, a sua liberdade é colocada em padrões predeterminados. Contudo, quando a criança copia um desenho ela poderá sentir satisfação, porém dificilmente representa algo fora do seu contexto, sem nenhum envolvimento, sentindo-se insegura ao expor suas novas experiências.

A criança ao exercer a sua liberdade participa da sua obra, com desenhos, não somente com traçados, cores e formatos, sendo de suma importância para as crianças, desprendimento esse que leva para o avanço intelectual, mostrando o conhecimento que possui por meio de suas vivências. Lowenfeld e Brittain (1977) pontuam que a criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se confiante ao abordar qualquer problema que procede de suas experiências. Através dos seus desenhos a criança passa a ter liberdade para explorar e experimentar vários materiais. A sua arte encontra-se em constante mudança não tendo a preocupação referente à sua nota que receberá por esse exercício particular, sendo a experiência artística da própria criança e a intensidade, a absorção que propicia o avanço emocional.

Lowenfield e Brittain (1997) nos revelam que a criança ao desenhar, no seu íntimo estão guardando as suas próprias vivências, suas particularidades, expondo de maneira que assim o desejar sem seguir nenhuma regra predeterminada, esse controle proporciona-lhe o transpor as suas etapas de desenvolvimento.

As duas crianças observadas com a mesma idade (cinco anos); uma desenha um homem representando somente a cabeça e as pernas, a outra acrescenta mais detalhes, inclusive os dedos das mãos, estando desenvolvida em relação à primeira; o que não assegura que a outra esteja em um grau inferior, ela pode estar sendo bloqueada emocionalmente, ou sem qualquer sentimento emocional para com o seu desenho, fazendo com que ela não tenha tanto envolvimento com a sua criação.

O desenho nada mais é que a concretização do pensamento da criança, mais precisamente da sua emoção, e através do desenho pode-se identificar a emotividade, caso esteja bastante envolvida com o seu desenho, ela deixará a vista do seu desenvolvimento.

A criança vai mudando no decorrer de sua infância a sua percepção do meio aprimorando-se, mas quando ela demonstra uma resistência em ultrapassar essa fase ela mostra uma falta de maturação intelectual. Ao distanciar-se da idade cronológica, a criança deve representar um desenho diferenciado para os demais de faixa etária diversa, pois uma criança de sete anos tem mais maturidade do que uma de cinco anos. Contudo, se a primeira criança acompanha a representação do segundo, ela terá as mesmas aptidões intelectuais que a desse último.

Os sentidos da criança são de grande importância para a aquisição do desenvolvimento, a qualidade das experiências sensoriais é que vai determinar o desenvolvimento em qualquer área da aprendizagem e também a percepção visual é a que tem maior relevância na área artística. É por meio desses fatores que consegue compreender formas, cores e o espaço, sendo no início das fases de desenvolvimento, onde o sujeito passa a observar o reconhecimento das cores, para depois conseguir a estimulação na variação das cores com a interferência da luz e de condições atmosféricas.

Segundo Duarte (1977) defende a ideia que os dados sensoriais e os estímulos elementares que chegam ao ambiente e não configuram sentidos feitos, temos como exemplo: a rugosidade de uma casca de árvore, a aspereza da areia, a cor da terra, e etc. São estímulos essenciais para a criança que, em seu crescimento, necessita de estimulação para bom desenvolvimento sensorial, para o aperfeiçoamento de sua capacidade perceptiva.

Para Lowenfield e Brittain (1977), questionam que o desenvolvimento perceptual nas sensações de captar através do tato e da pressão, como: massa de modelar e contato com várias texturas, cabendo ao professor propor essas atividades. A percepção espacial contribui para o desenvolvimento perceptual, quando pequena a criança conhece o espaço ao seu redor, ao crescer este espaço vai tomando outra forma diante da mudança da sua percepção para com aquele espaço.

As crianças que não demonstram estar consciente de tudo que existe ao seu redor, como: as várias cores, as diferentes formas, contornos, asperezas e liso, a sensibilidade ao claro e ao escuro. Com isso elas sentem dificuldades em utilizar essas experiências o que revela que em outras áreas o seu desenvolvimento estará comprometido.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977) defendem a ideia que o professor pode atuar com essas crianças com atividades que estimulem a visão e a sensibilidade e o tato, usando para perceber o seu redor, e os sentidos passam a ter um papel importante para o desenvolvimento.

Os PCNs (1997), no ensino de arte favorecer ao aluno é relacionar esse com outras disciplinas do currículo, pois o aluno que conhece arte pode estabelecer relações amplas quando estuda determinado período histórico, no qual está exercitando a sua imaginação para construir um texto, desenvolvendo assim estratégias pessoais para resolver a resolução.

Para os PCNs (1997) de Arte um dos fatores para o desenvolvimento da arte é a percepção, onde passa a ser fortalecida pela importância do desenho na vida do indivíduo, como forma de estimular a criança no desenvolvimento da percepção. É a responsável pela captação, absorção e compreensão do mundo a sua volta, esse exercício a leva a ter bons resultados em outras disciplinas que ocupam maior importância no currículo escolar.

Aprender arte é desenvolver um processo de criação a cada momento a ser cultivado, onde o educador deve ser a ponte e a família pode apoiar nessa aprendizagem. Segundo os PCNs integrar-se aos aspectos lúdicos é o que trás mais prazer, ao apresentar atividade artística, que se aproxime da realidade da criança, dando origem ao teatro, textos de dramaturgia e histórias narradas, onde permite aos alunos levantar hipóteses, formular idéias, teorias e formas artísticas.

O professor precisa selecionar o que considera importante aos seus alunos. Incluindo as artes regionais, nacionais e internacionais dando o direito ao aluno de conhecer o que muitos não conhecem.

A mídia é o mecanismo de comunicação do professor com os seus alunos tentando atuar criativamente sobre essa linguagem. O estudante do ensino fundamental deve receber estímulos para prosseguir até o ensino de 9 anos.

O ensino fundamental configura-se como um momento escolar especial na vida dos alunos, porque é nesse momento de seu desenvolvimento que eles tendem a se aproximar mais das questões do universo do adulto e tentam compreendê-las dentro de suas possibilidades. Ficam curiosos sobre temas como a dinâmica das relações sociais, as relações de trabalho, como e por quem as coisas são produzidas. No que se refere à arte, o aluno pode tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e observar que essa produção tem história". (PCN – Arte, 1997, p. 30).

É necessário que o aluno domine os novos códigos e habilidades no intuito de conseguir expressar-se por eles. Por uma dedicação contínua de práticas de representação, o aluno poderá dominar os códigos construídos socialmente em arte sem perder a sua originalidade pessoal. O exercício da autonomia é essencial, porém ao trabalhar a autonomia na escola deve ser de forma reflexiva, com propostas que desenvolvam a autonomia nas aulas de arte.

No entanto, a concepção de ensino de arte está baseada na simples realização de atividades artísticas, sendo resultado do esvaziamento dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar. Essa visão foi certificada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 5.692, promulgada em 1971, tornando-se obrigatório o ensino de arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus.

Com essa Lei, o ensino de arte no Brasil passou a ser designado como "Educação Artística", colocada de forma ultrapassada para o período em que foi criada. Ocorreram muitos avanços e diferentes estudos e discussões da área da arte e seu ensino, desenvolvidas no Brasil, Estados Unidos e Europa. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar, a Lei passou a designar os componentes do currículo, classificou-os em duas modalidades na seguinte maneira: 1- Disciplinas, áreas do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e

processo de avaliação específica; 2- atividades, desenvolvimento de práticas e procedimentos.

Segundo Barbosa (2002) a Arte passou a desempenhar no currículo apenas atividade. Nos aspectos político e social do Regime Militar, a Lei 5.692/71 desempenhou função ideológica, que tinha como objetivo dar um caráter humanista ao currículo. Sendo a arte a única matéria que poderia mostrar abertura em relação à humanidade e a criação, a filosofia, a história passando a ser eliminadas do currículo.

Quando a lei refere-se ao ensino de arte não direcionou a um planejamento, simplesmente as atividades eram colocadas como formalidades e ocupar horários, pois as aulas eram realizadas por professores de outras áreas que não compreendiam o significado da Arte na Educação.

A concepção de ensino da arte como atividade solidificou no ensino de arte diferentes práticas pedagógicas, que podemos encontrar nos dias atuais, nas nossas escolas brasileiras, como: 1- cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; 2- preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas, entre outras atividades. As concepções de ensino da arte estão baseadas no “fazer artístico” contribuindo para afastar a arte a um lugar inferior na educação.

Em 1980 foi retirada do ensino de arte três primeiras versões da nova LDBEN. No qual a necessidade do ensino de arte passou a era evidente para o desenvolvimento intelectual das novas gerações, foi uma grande luta de arte/educadores brasileiros para garantir a presença da arte no currículo escolar. Passaram a entender que a arte é um campo de conhecimento específico que tem conteúdos direcionados, métodos de ensino e processo de avaliação e não simplesmente atividades aleatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa pude perceber o quanto o ensino da arte nas séries iniciais e o desenvolvimento da criança são importantes para que o ser humano possa enriquecer o seu conhecimento, sendo de grande relevância para a criança que desde o início da vida escolar está construindo suas próprias concepções.

No decorrer deste trabalho procurou-se mostrar a importância do professor em estabelecer uma prática pedagógica que valorize a arte, e suas linguagens artísticas, procedimentos, desenvolvimento da criatividade e poética pessoal da criança. Os conteúdos devem estar presentes no cotidiano do aluno, onde o professor deve sempre respeitar as suas dificuldades, fazendo mediações quando necessários numa boa relação professor e aluno e vice-versa.

Nessa relação de processo de aprendizagem com a arte é necessário um ambiente adequado, em que o professor se aproprie do conhecimento e que o mesmo conheça um pouco mais a vida do aluno, ou seja, a sua realidade possibilitando aulas de arte significativas.

A criança a todo o momento está aprendendo, seja na escola ou em casa, passa a construir relações através da própria experiência de criação e com as informações que adquire através do próprio meio, valendo como conhecimento estruturado mais do que palavras mencionadas através de escritas ou textos pelo professor.

Para que a arte seja valorizada como disciplina na matriz curricular e sendo também considerada como parte para o desenvolvimento da criança é preciso uma conscientização e que todos os envolvidos tomem atitudes de mudança. Na tentativa de assumirmos postura de educadores, na possibilidade que vise sempre o aluno, o único prejudicado nessa história.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BARBOSA, A. M. (Org.). _____. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002d.

COLA Cesar Pereira e PINHEIRO, João Eudes Rodrigues. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Livre expressão e metodologia triangular no ensino das artes na pré-escola: uma investigação sobre o desenho infantil. -. 1996. 141f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico.

Centro Científico Conhecer - ENCICLOPÉDIABIOSFERA, Goiânia, vol.5, n.8, 2009.

DUARTE JR., João Francisco. Itinerário de uma crise: a modernidade. Ed. UFPR, 1997.

DUARTE JR., João Francisco. Por que arte-educação?, Papiros editora, 1953 2002.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. e. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992. p.15-46. (Coleção Magistério – 2º grau / Série Formação Geral).

GOODENOUGH, F. L. Test de Inteligência Infantil. 7 ed. Buenos Aires: Paidós, 1974. p 23-27.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. Ed. Mestre Jou, 1977.

_____ e BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

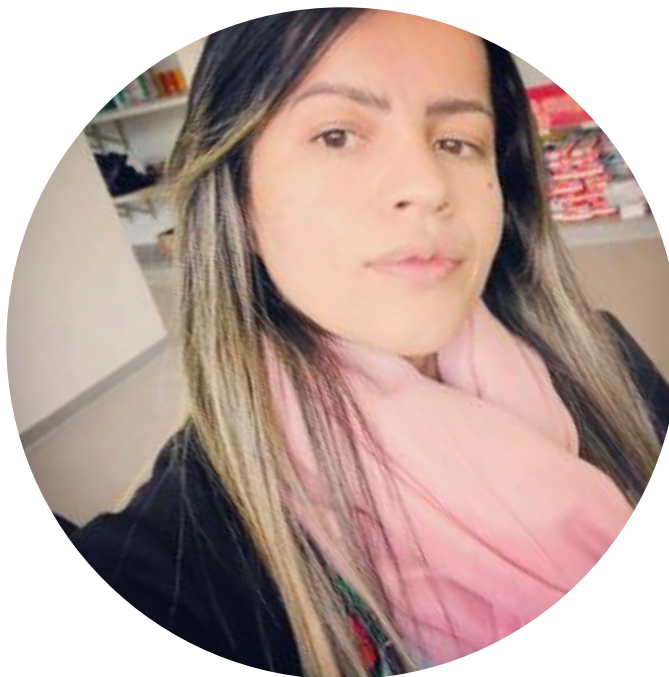
MACHADO, Márcia Almeida. A linguagem mediando à produção artístico-cultural infantil e a construção de conhecimentos acerca do mundo. Dissertação de Mestrado. Grau de Mestre em Educação- Linha de Pesquisa Linguagens Visuais e Verbais – PPGE /Universidade Federal do Espírito Santo .Vitória, 24 de março de 2003.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1973. p.136.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. Coleção Ágere.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I / Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; organização de Roseli Cassar Ventrella e Maria Alice Lima Garcia. - São Paulo: FDE, 2006.

WALLON, H. Do acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes Editores, 1979.



JACIARA FERREIRA MATTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2014); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Educação Infantil - na EMEI Fernando Camargo Soares Professor.



DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

RESUMO

As abordagens históricas e socioculturais sobre as dificuldades de aprendizagem enfatizam que elas não são apenas decorrentes de características individuais, mas são moldadas por fatores sociais, culturais e históricos. Nessa perspectiva, o ambiente e as relações sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e educacional de um indivíduo.

Essas dificuldades são vistas como resultado de interações complexas entre o sujeito e seu contexto. Questões como desigualdades sociais, políticas educacionais, acesso a recursos e suporte adequado, bem como a cultura e valores compartilhados na comunidade, influenciam diretamente o processo de aprendizagem.

A ideia central é que as dificuldades de aprendizagem não devem ser atribuídas unicamente às capacidades do aluno, mas sim compreendidas como produtos de contextos sociais e históricos mais amplos. Portanto, a intervenção para superar essas dificuldades requer uma abordagem abrangente que leve em conta as condições socioeconômicas e culturais, além de valorizar a diversidade e inclusão para promover uma educação mais equitativa.

Palavras-chave:

Mediação; Cultura Escolar; Inclusão; Construtivismo; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A dificuldade de aprendizagem na perspectiva sócio-histórica é uma abordagem que considera as influências sociais e históricas que podem afetar o processo de aprendizagem. Nesse contexto, a ênfase recai sobre como fatores culturais, socioeconômicos, políticos e históricos podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e educacional dos indivíduos.

Ao adotarmos essa perspectiva, compreendemos que as dificuldades de aprendizagem não são inerentes ao indivíduo, mas sim construções sociais que emergem em contextos específicos. Fatores como a qualidade do ensino, a disponibilidade de recursos educacionais, o acesso a oportunidades de aprendizado, a língua e o contexto cultural podem afetar a maneira como as pessoas aprendem e se desenvolvem academicamente.

Além disso, a perspectiva sócio-histórica valoriza a importância da interação social no processo de aprendizagem. As experiências compartilhadas com familiares, colegas e comunidade influenciam significativamente a forma como os indivíduos constroem conhecimento e habilidades.

Portanto, entender a dificuldade de aprendizagem a partir dessa abordagem nos permite buscar soluções mais inclusivas e eficazes, considerando as diversas influências sociais e históricas que moldam a jornada educacional de cada indivíduo.

A aprendizagem é um processo complexo e multifacetado, cuja compreensão é essencial para promover a inclusão educacional. Neste artigo científico, abordaremos a dificuldade de aprendizagem na perspectiva sócio-histórica, explorando como fatores sociais, culturais e históricos podem influenciar significativamente o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de conhecimentos. Ao compreender essa abordagem, buscamos contribuir para a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades individuais dos alunos, visando alcançar um ambiente educacional mais equitativo e enriquecedor para todos.

CONCEITOS E FUNDAMENTOS DE VYGOTSKY

A Teoria Sociocultural ou Teoria Sociocognitiva Histórico-Cultural é uma abordagem desenvolvida pelo psicólogo russo Lev Vygotsky. Essa teoria enfatiza a importância das interações sociais, cultura e histórico para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem de um indivíduo. Segundo Vygotsky, as habilidades mentais superiores são construídas a partir da interação com outras pessoas e do uso de ferramentas culturais, como linguagem, símbolos e sistemas de signos. Essa teoria tem sido amplamente aplicada na educação e em campos relacionados ao estudo do desenvolvimento humano. Se você tiver alguma pergunta específica sobre a teoria, estou aqui para ajudar!

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito da teoria sociocultural de Lev Vygotsky. Refere-se à diferença entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o seu potencial de desenvolvimento, quando auxiliada por um adulto ou por um parceiro mais experiente. É uma área na qual a criança pode realizar tarefas com o apoio de outras pessoas, promovendo o aprendizado e o crescimento cognitivo.

A mediação segundo Vygotsky refere-se ao conceito desenvolvido pelo psicólogo russo Lev Vygotsky, que destaca a importância da interação social e da ajuda mútua na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Segundo sua teoria sociocultural, o conhecimento é construído através da interação com outras pessoas, especialmente aquelas mais experientes, como pais, professores ou colegas.

Vygotsky acreditava que a mediação ocorre quando um indivíduo mais competente ou "mediador"

fornece suporte e orientação para um aprendiz, ajudando-o a resolver problemas e compreender conceitos. Essa interação possibilita que o aprendiz alcance um nível mais avançado de desenvolvimento, alcançando habilidades que seriam inacessíveis sozinho.

Dentro desse contexto, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um conceito chave na teoria de Vygotsky. A ZDP representa a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança e o potencial que ela pode atingir com a ajuda de um mediador.

Em suma, a mediação segundo Vygotsky destaca o papel crucial da interação social e do suporte para o crescimento cognitivo e desenvolvimento das crianças.

Lev Vygotsky foi um psicólogo e teórico do desenvolvimento que propôs a Teoria Sócio-histórica, também conhecida como Teoria Sociocultural. Seus conceitos e fundamentos fundamentais incluem:

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): É a distância entre o nível atual de desenvolvimento de uma criança (o que ela pode fazer sozinha) e seu potencial de desenvolvimento (o que ela pode fazer com o apoio de um adulto ou colega mais experiente).

Mediação: Vygotsky enfatizou a importância da interação social e da mediação através de ferramentas culturais (como linguagem, brinquedos, símbolos) para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Função dos adultos: Os adultos desempenham um papel essencial ao fornecer orientação e apoio às crianças na ZDP, permitindo que elas realizem tarefas que ainda não conseguiriam fazer sozinhas.

Identificação das habilidades da criança: Os adultos observam e entendem o que a criança é capaz de fazer sozinha e identificam o próximo passo em seu desenvolvimento.

Fornecimento de desafios apropriados: Os adultos oferecem atividades e tarefas que estão um pouco além do nível atual de desenvolvimento da criança, mas que podem ser alcançadas com o apoio do adulto.

Mediação e scaffolding: Os adultos fornecem orientação, apoio e estrutura para ajudar a criança a superar obstáculos e avançar em suas habilidades.

Estímulo à interação social: Os adultos encorajam a interação da criança com outras pessoas mais experientes, como colegas ou professores, para promover a aprendizagem colaborativa.

Incentivo e motivação: Os adultos oferecem incentivo e apoio emocional para que a criança se sinta confiante em enfrentar novos desafios.

Apresentação de conceitos complexos: Os adultos podem introduzir conceitos mais avançados e desafiadores, tornando-os mais acessíveis e compreensíveis para a criança.

Em resumo, os adultos desempenham um papel essencial na Zona de Desenvolvimento Proximal, proporcionando suporte e orientação que permitem à criança alcançar um nível mais avançado de desenvolvimento e aprendizado.

Papel da linguagem: A linguagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, uma vez que permite que as crianças internalizem conhecimentos e informações da cultura que as cercam.

Na perspectiva sócio-histórica, o papel da linguagem na dificuldade de aprendizagem é central. A linguagem é um instrumento fundamental para a construção do conhecimento e da interação social.

Dificuldades de aprendizagem podem surgir quando a linguagem utilizada no ambiente educacional não é acessível ou adequada para o aluno, podendo gerar barreiras à compreensão e ao desenvolvimento cognitivo. Além disso, a linguagem é fortemente influenciada pelo contexto social e histórico, o que também pode afetar a forma como o conhecimento é transmitido e assimilado pelos estudantes. É importante, portanto, considerar a diversidade linguística e cultural dos alunos e promover uma abordagem inclusiva para superar as dificuldades de aprendizagem.

Internalização: Vygotsky enfatizou que as crianças internalizam as informações, conhecimentos e valores da cultura por meio da interação social, tornando-os parte de suas habilidades e compreensão.

Segundo Vygotsky, a internalização é o processo pelo qual as crianças internalizam informações e conhecimentos do ambiente social ao seu redor. Isso acontece através da interação com outras pessoas, especialmente com adultos e colegas mais experientes. À medida que a criança interage, ela adquire conhecimentos, habilidades e valores que inicialmente são externos, mas que gradualmente se tornam parte de seu pensamento e comportamento internalizado.

A internalização ocorre por meio da mediação de instrumentos culturais, como linguagem, símbolos e ferramentas, que são compartilhados pela sociedade. Essa teoria ressalta a importância das interações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças.

Essa ideia de internalização tem implicações significativas na educação, destacando a importância do ambiente social e da colaboração para o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Esses conceitos destacam a importância das interações sociais, do ambiente cultural e do papel dos adultos na promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças. A teoria de Vygotsky teve uma grande influência na educação e no entendimento do processo de aprendizagem.

FUNDAMENTOS DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

A teoria sócio-histórica é uma abordagem desenvolvida pelo psicólogo russo Lev Vygotsky. Ela enfatiza a interação entre fatores sociais e históricos no desenvolvimento humano. Alguns fundamentos dessa teoria incluem:

Mediação: Vygotsky acreditava que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação de instrumentos culturais, como linguagem, ferramentas e símbolos. Esses elementos permitem que as pessoas construam significados e aprendam conceitos complexos.

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Essa é uma ideia central na teoria sócio-histórica. Refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual de uma pessoa e seu potencial de desenvolvimento com a ajuda de um guia ou instrutor mais experiente.

Aprendizagem como processo social: Vygotsky destacou a importância da aprendizagem como resultado da interação com outras pessoas. O aprendizado é visto como uma atividade social que ocorre dentro de contextos culturais específicos.

Significação: Os significados são construídos socialmente e influenciam o comportamento e a compreensão das pessoas sobre o mundo ao seu redor.

Esses são apenas alguns dos fundamentos da teoria sócio-histórica, que têm tido um impacto significativo na psicologia do desenvolvimento e na educação ao longo dos anos.

Zona de teoria de desenvolvimento proximal: A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é uma teoria proposta pelo psicólogo Lev Vygotsky. Refere-se à diferença entre o que uma criança pode

fazer sozinha e o que ela é capaz de fazer com a ajuda de um adulto ou um colega mais competente. É uma área de aprendizado potencial, onde a instrução adequada pode ajudar a criança a adquirir novas habilidades e conhecimentos. A ZDP é uma parte importante da teoria sociocultural de Vygotsky, que enfatiza a influência do ambiente social e da interação na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo das crianças.

FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

As funções psicológicas superiores são habilidades cognitivas complexas que distinguem os seres humanos de outras espécies. Isso inclui memória de longo prazo, pensamento abstrato, linguagem, resolução de problemas, tomada de decisões, criatividade e habilidades sociais avançadas, entre outras. Essas funções estão relacionadas às áreas mais desenvolvidas do cérebro e são fundamentais para nossa capacidade de aprender, adaptar-se e interagir com o mundo de maneira sofisticada.

FATORES SOCIAIS NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Os fatores sociais podem desempenhar um papel significativo nas dificuldades de aprendizagem. Alunos podem enfrentar desafios quando questões como a falta de apoio familiar, ambiente escolar inadequado, bullying ou discriminação afetam sua autoestima e motivação para aprender. Além disso, condições socioeconômicas precárias podem limitar o acesso a recursos educacionais e oportunidades, contribuindo para a dificuldade de aprendizagem. É essencial abordar esses fatores e fornecer um ambiente de apoio para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes.

FATORES HISTÓRICOS E CULTURAS PODEM INFLUENCIAR NEGATIVAMENTE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Os fatores históricos e culturais podem influenciar negativamente o processo de aprendizagem. Por exemplo, a falta de acesso à educação ao longo da história em determinadas comunidades pode gerar desigualdades educacionais. Além disso, as culturas podem valorizar diferentes estilos de aprendizagem, o que pode impactar a maneira como o conhecimento é adquirido e assimilado pelos estudantes. É importante considerar esses aspectos para promover uma educação mais inclusiva e efetiva.

QUAL O IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DAS CRIANÇAS

O desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças é influenciado por diversos fatores, como o ambiente familiar, a interação social, a educação e os estímulos cognitivos. Estudos mostram que crianças expostas a ambientes afetivos e estimulantes tendem a desenvolver habilidades cognitivas mais sólidas e melhor regulação emocional. Por outro lado, fatores como negligência, abuso ou falta de estímulos podem levar a atrasos no desenvolvimento e dificuldades emocionais. É importante fornecer um ambiente seguro, amoroso e enriquecedor para promover um desenvolvimento saudável.

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL VYGOTSKY

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é uma teoria proposta por Lev Vygotsky, um importante psicólogo e educador. Refere-se à diferença entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, no qual a criança pode resolver problemas com a ajuda de um adulto ou colega mais competente.

Essa abordagem enfatiza a importância da interação social e do apoio na aprendizagem. Os adultos e colegas mais habilidosos podem fornecer orientação e suporte adequados, permitindo que a

criança alcance um nível mais avançado de desenvolvimento cognitivo e aprendizado. A ZDP é amplamente aplicada em contextos educacionais para promover o crescimento intelectual e social das crianças.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO SOCIAL E O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO

As interações sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. Ao interagir com os outros, os estudantes aprendem a se comunicar, colaborar, resolver problemas e desenvolver habilidades sociais importantes.

O papel do professor como mediador do conhecimento é essencial nesse contexto. Eles não apenas fornecem informações, mas também facilitam o processo de aprendizagem, estimulando discussões, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo a reflexão crítica. Além disso, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, onde os alunos se sentem seguros para compartilhar ideias e explorar conceitos.

Por meio de interações sociais enriquecedoras, os estudantes podem construir conhecimento de forma mais significativa, desenvolver habilidades de pensamento crítico e aprimorar sua capacidade de trabalhar em equipe. Portanto, a colaboração e a mediação adequada do professor são elementos-chave para um ensino eficaz e uma aprendizagem bem-sucedida.

Como políticas educacionais inclusivas e a valorização da diversidade podem contribuir para superar essas dificuldades promovendo uma educação mais justa e equitativa

As políticas educacionais inclusivas e a valorização da diversidade podem contribuir para superar dificuldades e promover uma educação mais justa e equitativa de várias maneiras:

Acesso igualitário: Ao adotar políticas inclusivas, todas as pessoas têm acesso igual à educação, independentemente de suas origens, habilidades ou características individuais. Isso ajuda a reduzir desigualdades e oportunidades educacionais.

Respeito à diversidade: Valorizar a diversidade cultural, étnica, linguística, de gênero e de habilidades permite que os estudantes se sintam aceitos e respeitados em um ambiente educacional. Isso contribui para um clima de aprendizado mais acolhedor e enriquecedor.

Práticas pedagógicas diferenciadas: A adoção de estratégias pedagógicas inclusivas leva em consideração as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Professores podem utilizar métodos variados para atender às diversas maneiras pelas quais os estudantes aprendem.

Formação de professores: Investir na formação de educadores para lidar com a diversidade e a inclusão é fundamental para garantir um ensino mais sensível e eficaz, que atenda às necessidades dos alunos de forma individualizada.

Combate à discriminação e ao preconceito: Através de uma educação que valoriza a diversidade, é possível combater estereótipos, preconceitos e discriminação, criando uma sociedade mais tolerante e justa.

Desenvolvimento de habilidades sociais: A convivência com a diversidade na escola ajuda a desenvolver habilidades sociais, como empatia, respeito e cooperação, essenciais para o sucesso na vida pessoal e profissional.

Preparação para um mundo globalizado: Uma educação inclusiva e que valoriza a diversidade prepara os estudantes para viver em uma sociedade globalizada, onde a compreensão intercultural

e a aceitação das diferenças são cruciais.

Ao implementar políticas educacionais inclusivas e valorizar a diversidade, é possível criar um ambiente educacional mais justo, onde cada aluno pode desenvolver seu potencial máximo, independente de suas particularidades, e onde a igualdade de oportunidades é promovida, favorecendo uma sociedade mais equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva sócio-histórica, a compreensão das dificuldades de aprendizagem vai além das características individuais do aluno, considerando o contexto social e cultural em que ele está inserido. Algumas conclusões importantes são:

A aprendizagem é um processo social: O desenvolvimento cognitivo e aquisição de conhecimento são influenciados pelas interações sociais e culturais do indivíduo, incluindo sua família, comunidade e escola.

A mediação é fundamental: A presença de mediadores, como pais, educadores e colegas, desempenha um papel essencial no apoio ao aprendizado do aluno, identificando suas necessidades e estimulando o desenvolvimento.

Diversidade de estilos de aprendizagem: Cada aluno possui suas particularidades e modos de aprender, o que requer práticas pedagógicas inclusivas e flexíveis para atender às suas necessidades individuais.

Cultura escolar e contexto social importam: As práticas pedagógicas devem considerar a cultura e a realidade social dos alunos, tornando o ensino mais significativo e relevante para eles.

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): A ZDP destaca a importância de oferecer desafios adequados ao aluno, criando situações em que ele possa avançar em sua aprendizagem com a ajuda de um mediador.

Inclusão e colaboração: O ambiente escolar deve promover a inclusão de todos os alunos, estimulando a colaboração entre pares e valorizando as contribuições de cada indivíduo.

Avaliação contínua e formativa: A avaliação deve ser um processo contínuo, visando identificar as dificuldades do aluno e adaptar as estratégias pedagógicas para melhorar seu aprendizado.

Em suma, a abordagem sócio-histórica reconhece que a aprendizagem é um processo complexo e influenciado por diversos fatores sociais e culturais. Ao adotar essa perspectiva, é possível criar ambientes educacionais mais inclusivos e eficazes, que considerem as singularidades de cada aluno e busquem potencializar seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSEDAS, Eulália. Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico. Porto alegre: Artmed, 1996.

BELLI, Alexandra Amadio. TDAH! E agora?: A dificuldade e da escola e da família no cuidado e no relacionamento com crianças e adolescentes portadores de Déficit de Atenção/ Hiperatividade / Alexandra Amadio Belli. – São Paulo: Editora STS, 2008.

BOSSA, Nadia A. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

CATANIA, A. Charles. Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição. Tradução Deisy das Graças de Souza. Porto Alegre, Artmed, 1999.

DOCKRELL, Julie & MCSHANE, John. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Tradução Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUERRA, Leila Boni. A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria – modos de fazer. Rio de Janeiro: Enelivro, 2002.

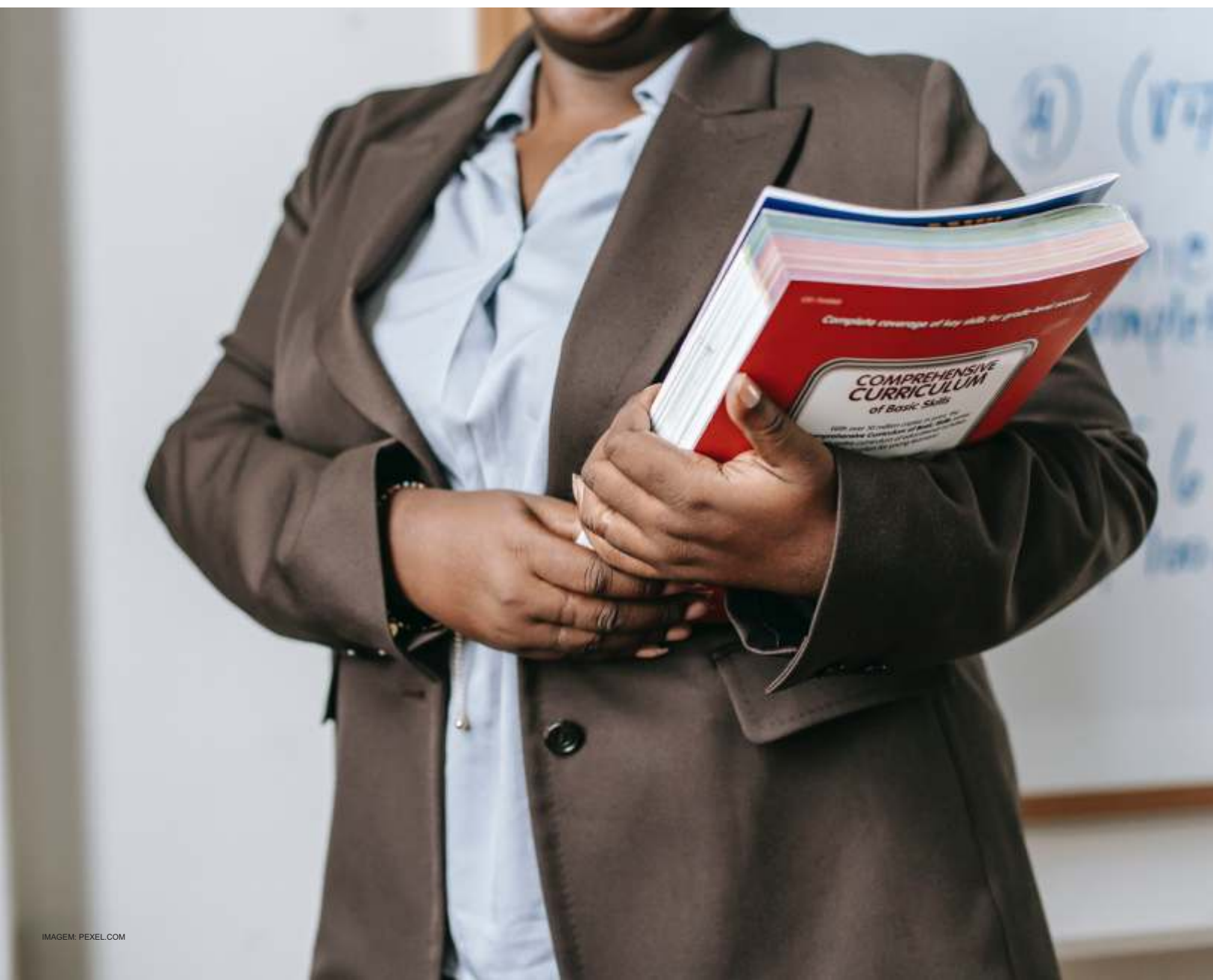
KIRK, Samuel & GALLAGHER, James J. Educação da criança excepcional. Tradução Marília Zanella Sanvicente. 3ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1996.

MORAES, Antônio Manoel Pamplona. Distúrbios de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 1997.

PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsiva e hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

VIGOTSKI, L.S. “Pensamento e Palavra” In A Construção do Pensamento e da Linguagem; tradução Paulo Bezerra – 2ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.





JOELMA DE SENA PINTO ANGELIM

Formação em Magistério pelo Colégio Estadual Marechal Castelo Branco Ibotirama/ BA, Licenciatura em Matemática pela Universidade do Grande ABC Santo André/ SP, Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Pinhais Pinhais/PR, Especialização em Alfabetização em Letramento pela Faculdade XV de Agosto, Especialização em Educação Infantil pela Faculdade XV de Agosto. Professora de Educação Infantil na rede municipal da Cidade de São Paulo.

A ARTE NA EDUCAÇÃO

RESUMO

A arte evidencia algo especial do conhecimento onde o ser humano propicia perguntas com fundamento que faz em relação ao seu papel no mundo. É necessário que haja a compreensão desses aspectos pesquisando a respeito da relação que existe entre a arte e o desenvolvimento da aprendizagem e os diferentes saberes dos alunos, como um espaço de identidade e expressão. Apenas em ensino, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar, esforçar-se e alegrar-se com descobertas., os aspectos abordados neste artigo foram levantados por meio de pesquisas bibliográficas acerca do tema proposto.

Palavras-chave:
Ensino; Artes; Educação.

INTRODUÇÃO

No encontro se faz a cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos.

A criança que está em constante assimilação de tudo aquilo com que entra em contato no seu meio ambiente; compete ao professor de arte saber com os fatos em sala de aula, constituindo a sua metodologia de trabalho.

Construir um olhar a partir de ver observa sentir, fazer, expressar e refletir, um projeto concreto, na prática da realidade da sala de aula.

O que se produz parte do que se percebe e os enfoques se deslocam para a verdadeira construção do conhecimento.

A Arte é vista como linguagem e tem seu discurso específico. O olhar da criança se constrói, paulatinamente, na sala de aula, que parece um espaço limitado. A ele se abre para outros espaços, à criança não pode compreender a Arte se não a conhece. É tarefa de o professor sensibilizar a criança para que possa ser um receptor da arte moderna e contemporânea e até um produtor.

A ARTE NA EDUCAÇÃO

A Lei 5692/71 institui a Educação Artística no currículo oficial das escolas de Ensino Fundamental e Nível Médio, mas pouco se refletiu sobre a complexidade da Arte contemporânea e seu papel nas escolas e principalmente na vida dos alunos.

Limitou-se a implantar os cursos de Licenciatura e nas escolas, com raríssimas exceções, o que se via e muitas vezes ainda se vê, é um “laissez-faire.” Um deixar fazer qualquer coisa a partir de sensibilização simplista ou da apropriação de sucatas, pouco se importando com a pessoa criadora, nos seus tempos e espaços situacionais e contextuais.

Há professores que se omitem e acabam traduzindo o fazer artístico como meio de liberar emoções; levando à alienação da realidade e retirando do processo criativo a importância de aspectos cognitivos.

As artes fornecem um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas e auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar. (FERREIRA, 2001, p.32)

Numa sociedade em que há o predomínio de uma concepção de educação voltada ao cientificismo, o reconhecimento da Arte e de suas especificidades de linguagens, acaba não existindo e ela passa a ser condenada como mero apêndice pedagógico, ou com oposição à ciência.

Quando na verdade, a arte e ciência são faces do conhecimento, que se complementam e ajustam-se perante o desejo de compreender o mundo. A arte não é oposição, nem contradição à ciência, todavia nos fazer entender certos aspectos que a ciência não consegue fazer.

Aprender deve ser responsabilidade compartilhada por alunos e professores, ou seja, uns e outros devem desenvolver instrumentos de regulação das aprendizagens. (CARVALHO, LAVALBERG, 2019, p.80)

Um dos principais problemas que influencia as crianças para o ensino da arte, é a presença de

modelos estereotipados para as atividades dos alunos, a falta de estímulo e nenhum interesse dos alunos pela Arte, dificuldade de organizar atividades que possam levar o aluno a conhecimento da linguagem das artes, resistência dos alunos em exprimir-se por meio do desenho e da pintura quando já foi bloqueado em fases anteriores.

Por isso o professor deve ter mente objetivos que venham favorecer a aprendizagem dos alunos como:

- Estimular a imaginação criadora e a expressão do aluno;
- Trabalhar leitura da obra de arte e da produção realizada pelos alunos, ampliando a observação ao mundo cruzando caminhos no processo de criação na infância.

A criança aproxima-se do objeto estético, comunicar-se com ele reflete sobre a sua relação com a outra pessoa e com o mundo. Existe prazer nessa relação, às atividades prazeroso em arte, leva- na enfrentar problemas e buscar soluções.

A Arte pode ser ensinada e de que o professor é o condutor desse processo de aprendizagem. Desenvolvendo na criança a percepção visual do mundo e da obra de arte, ampliando seu repertório visual e gráfico, contribuindo para a construção de um olhar crítico no exercício de sua cidadania, criando uma consciência mais consciente na sua transformação.

Quando o professor faz essa construção o aluno se sente mais envolvido e as aulas se tornam mais ricas, ajudando a eliminar a fragmentação, auxiliando ao aluno a perceber o conhecimento num todo e a desenvolver um pensamento lógico e criativo.

No caso da ação educativa em arte com criança, o professor terá de entrelaçar a sua prática-teórica artística e estética a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, é preciso saber ser professor de arte junto às crianças. (CARVALHO, LAVALBERG. P.80)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN's) cita que o professor pode descobrir lugar para si mesmo através de pesquisa uma fonte de informações o valor e a riqueza das manifestações artísticas no local de sua comunidade transformando em uma fonte inesgotável para uma reflexão acerca das mudanças educacionais que estão ocorrendo.

A importância da formação do professor, visa uma formação significativa, contínua e que em especial venha corrigir distorções de sua formação inicial, e também contribuir para uma reflexão acerca das mudanças educacionais que estão correndo.

O aprender contínuo é de responsabilidade também do professor, que deve ver a escola não somente como um lugar onde ensina, mas também onde aprende. (NÓVOA, 2001, p. 14).

O aprender contínuo é essencial na profissão do professor e deve concentrar-se em dois pilares, na própria pessoa do professor, como agente, e na escola como lugar de crescimento permanente.

Arte + educação+ ação e pesquisa para descobrirmos como nos tornarmos mais eficientes no nosso contexto educacional, desenvolvendo o desejo e a capacidade de aprender de nossas crianças.” (BARBOSA, ANA MAE, 1996, p.04)

O professor em sua prática não pode ser um condutor, mas sim um articulador no processo de ensino aprendizagem.

A postura de um professor articulador deve ser a de observador, atento e participante, não somente tirar dúvidas, mas através de questionamentos levarem o aluno refletir sobre o que produz – levantar hipóteses, testar alternativas, sistematizando seu próprio conhecimento.

Arte como conhecimento, como a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, como um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida. Como motivo de transformação do homem e

consequentemente da sociedade.

É esta transformação pela arte que abuso alcançar com as crianças com que trabalho, pois considero que aprendizagem artística envolve um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os currículos atuais, organizados segundo uma visão para atender os interesses de uma sociedade capitalista, privilegiam o caráter racional e útil das disciplinas, um útil que não vai além do sentido prático que o termo propõe, pois se ampliarmos esse conceito, para além do utilitarismo, veremos o quanto a arte pode ser “útil” para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Numa sociedade em que a divisão do trabalho é fator determinante e as pessoas estão cada vez mais especializadas, a arte seria uma forma de resgatar a totalidade.

Totalidade esta, que envolve as várias dimensões do que ser humano: afetiva, cognitiva e social, numa relação integradora de emoção e razão, afetividade e cognição, subjetividade e objetividade, conhecimento e sentimento.

Fragmentam-se os olhos, fragmentam-se o pensamento e assim as pessoas se tornam incapazes de perceber e atuar na sua totalidade. São pilotos, engenheiros, agrônomos, professores de artes visuais, professores de artes cênicas são indivíduos fragmentados.

É preciso repensar a educação sob esta perspectiva. Pensar a atividade estética como um brinquedo, como um fim em si. Isso exige contrariar os princípios da sociedade industrial e capitalista em que vivemos em que tudo é linha de montagem. A Arte, assim como o brinquedo, existe em função dela mesma, da alegria que faz brotar.

Esse prazer da experiência estética e lúdica foi banido das escolas e da experiência de vida dos alunos, que amedrontados com o vestibular e com a exigência da eficácia passam sua escolaridade fazendo coisas sem entender, sem rir, sem sentir, sem brincar.

Sem uma concepção clara do que é arte, sem conteúdos e objetivos definidos, os professores acabam deixando os alunos se expressarem livremente.

Trabalham apenas com a dimensão afetiva da arte. Ignoram que no homem, três dimensões estão presentes – a afetiva, a cognitiva e a social – e devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem.

O espontaneísmo apenas, não basta, o mundo de hoje e arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente. Muitos Professores confundem improvisação com criatividade.

Portanto, o conhecimento artístico não deve ser considerado como um meio para outras áreas do saber, ele não pode ter como objetivo ilustrar os trabalhos de português, geografia, história ou mesmo formar hábitos de limpeza, ordem, atenção, concentração e ser usado como um instrumento para relaxar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. M. Arte – Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A Imagem no ensino das Artes. São Paulo: Perspectiva. 1989.

_____. Artes Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394-96. Brasília: SEB, 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação. Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais –Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, J. O ensino de Artes nas séries Iniciais. Disponível em: www.artenaescola.org.br/forum/tópico.php?n=1118paq=2-45k2000 Acesso em 15 jul. 2019.

_____. Comentário: Arte x Ensino Fundamental. Disponível em www.revistaescola.abril.com.br/edições/015/aberto/mt-244683.shtml/abril/2002 Acesso em 15 jul. 2019.

FERREIRA, E. O papel do professor no processo de Ensino aprendizagem. Disponível em: www.webartigos.com/articles/5400/1/o-papel-do-professor-no-processo-ensino-aprendizagem/pagina1html/Ferreira-2001. Acesso em 15 jul. 2019.

FERREIRA, N. Cidadania - uma questão para a educação. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, M. F. de R., FERRAZ, M. H. C. de. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, M. C. A arte e seus desafios. Disponível em: www.educacaopublica.rj.gov.br/discutindo/discutindo.asp?codper46;Martins.MirianCeleste/Bencine.Roberta2002 Acesso em 15 jul. 2019.

NÓVOA, A. O papel do professor. Disponível em: www.revistaescola.abril.com.br/edições/008/aberto/mt22300.shtml/março/2001AntonioNóvoa/Cristiana.Pereira Acesso em 15 jul. 2019.

_____. Desafios do trabalho do Professor. Disponível em: www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-AntonioNovoa2007. Acesso em 15 jul. 2019.





LEIA NEVES MARIN DIAS

Formada em Letras pela Universidade Brás Cubas e Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.



DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIO-EMOCIONAIS EM CRIANÇAS

RESUMO

Este estudo investiga a relevância da Educação Infantil no desenvolvimento das habilidades socioemocionais em crianças. Por meio de uma revisão sistemática da literatura, foram explorados conceitos-chave como inteligência emocional, empatia e autorregulação, destacando o papel dos educadores no fomento dessas habilidades. A análise dos estudos selecionados revelou evidências positivas sobre o impacto da Educação Infantil no desenvolvimento socioemocional das crianças, ressaltando sua influência na formação de indivíduos emocionalmente inteligentes e socialmente competentes. Conclui-se que investir na abordagem socioemocional na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar desafios emocionais e sociais ao longo da vida.

Palavras-chave:
Educação Infantil; Habilidades socioemocionais; Inteligência emocional; Empatia; Autorregulação.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento global das crianças, moldando os alicerces para o seu crescimento pessoal, social e acadêmico. Nesse período, as crianças estão imersas em um ambiente repleto de estímulos e experiências que desempenham um papel fundamental em sua formação. Além dos aspectos cognitivos e acadêmicos tradicionalmente enfatizados no contexto educacional, a atenção às habilidades socioemocionais tem ganhado cada vez mais destaque na literatura acadêmica e prática pedagógica. A crescente conscientização sobre a importância dessas habilidades para o bem-estar e o sucesso na vida adulta tem levado pesquisadores e educadores a explorar como a Educação Infantil pode influenciar positivamente o desenvolvimento socioemocional das crianças.

A Educação Infantil é um período sensível para a formação do indivíduo, no qual as crianças estão em constante processo de descoberta e construção de conhecimento sobre si mesmas e o mundo ao seu redor. Nesse contexto, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais desempenha um papel crítico, pois permite que as crianças compreendam, expressem e gerenciem suas emoções de forma saudável, desenvolvendo, assim, a capacidade de lidar com as demandas e desafios sociais. Além disso, habilidades como empatia, colaboração, resolução de conflitos e autorregulação são fundamentais para estabelecer relacionamentos positivos e construir uma base sólida para o sucesso nas interações sociais ao longo da vida.

A inteligência emocional, um conceito chave nesse contexto, envolve a capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções e as dos outros, bem como a habilidade de gerenciar as emoções de forma eficaz. Através da Educação Infantil, as crianças têm a oportunidade de aprender a identificar e expressar suas emoções de maneira saudável, desenvolvendo uma consciência emocional que pode influenciar positivamente suas ações e escolhas no futuro. O cultivo da inteligência emocional nessa fase da vida pode ter efeitos duradouros, capacitando as crianças a enfrentar desafios emocionais e a lidar com as complexidades das relações interpessoais com maturidade e empatia.

Além disso, a Educação Infantil é uma etapa crucial para o desenvolvimento das habilidades de autorregulação e resolução de conflitos. Através do estímulo adequado e da orientação dos educadores, as crianças podem aprender a controlar impulsos e emoções intensas, favorecendo uma maior autodisciplina e autogestão. Essas habilidades não apenas contribuem para um ambiente escolar mais harmonioso, mas também têm um impacto significativo na capacidade das crianças de lidar com situações desafiadoras fora do contexto escolar, preparando-as para enfrentar adversidades de forma construtiva.

Dada a importância das habilidades socioemocionais para o desenvolvimento humano e o crescente reconhecimento de sua relevância, este estudo busca investigar de forma abrangente e fundamentada a relação entre a Educação Infantil e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Por meio de uma revisão sistemática da literatura, buscamos compreender como a Educação Infantil pode ser um fator determinante na promoção dessas habilidades essenciais, bem como identificar práticas pedagógicas e estratégias eficazes utilizadas por educadores para estimular o desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao fazê-lo, almejamos fornecer insights valiosos para o campo da educação, enfatizando a relevância de investir em uma abordagem que valorize o desenvolvimento integral das crianças e a construção de bases sólidas para uma vida adulta emocionalmente equilibrada e socialmente competente.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A inteligência emocional é um conceito fundamental que ganhou destaque nas últimas décadas na área da psicologia e educação. Introduzido pelo renomado psicólogo Daniel Goleman na década de 1990, esse conceito revolucionou a compreensão das emoções e sua influência no comportamento humano. A inteligência emocional refere-se à habilidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as emoções dos outros, com o objetivo de desenvolver uma resposta emocional mais adaptativa em diversas situações (URANGA, 2014).

No contexto da Educação Infantil, a inteligência emocional desempenha um papel de extrema relevância, uma vez que essa fase é um período crítico no desenvolvimento socioemocional das crianças. Durante os primeiros anos de vida, o cérebro das crianças está em constante crescimento e desenvolvimento, o que as torna altamente sensíveis às influências do ambiente e das interações sociais (ABED, 2016).

A inteligência emocional compreende cinco componentes principais, sendo o primeiro deles a autoconsciência emocional. Nesse aspecto, as crianças aprendem a identificar e nomear suas emoções, entendendo como se sentem em diferentes situações. Através de atividades lúdicas e práticas reflexivas, os educadores podem ajudar as crianças a desenvolver essa consciência emocional, capacitando-as a expressar suas emoções de forma adequada e compreender como essas emoções podem influenciar seu comportamento e tomada de decisões (URANGA, 2014; RICARTE, 2019).

O segundo componente é a autorregulação emocional, que diz respeito à capacidade de gerenciar e controlar as próprias emoções. Durante a Educação Infantil, as crianças estão aprendendo a lidar com frustrações, desafios e conflitos, e a autorregulação emocional é uma habilidade essencial para enfrentar essas situações de maneira saudável. Os educadores podem auxiliar as crianças a desenvolver essa habilidade por meio de estratégias como a respiração profunda, a pausa para reflexão e a utilização de atividades que promovam o relaxamento, proporcionando ferramentas valiosas para lidar com emoções intensas (DAMÁSIO, 2017; URANGA, 2014).

A automotivação é o terceiro componente da inteligência emocional e envolve a capacidade de direcionar as emoções de forma positiva, estabelecendo metas e persistindo diante dos desafios. Durante a Educação Infantil, as crianças estão descobrindo suas motivações intrínsecas, e os educadores podem estimular essa automotivação ao reconhecerem e recompensarem o esforço e a dedicação das crianças em suas atividades e projetos. Ao incentivar a perseverança e o interesse genuíno nas descobertas e aprendizagens, a automotivação é fortalecida, preparando as crianças para enfrentar os desafios futuros com determinação e otimismo (GOMES, 2018; URANGA, 2014).

A quarta dimensão da inteligência emocional é a empatia, que se refere à capacidade de compreender as emoções e perspectivas dos outros. Através da empatia, as crianças desenvolvem a habilidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo suas necessidades e sentimentos. Durante a Educação Infantil, é essencial cultivar a empatia ao promover atividades que estimulem o respeito à diversidade e a compreensão das diferentes realidades das crianças. Os educadores podem incentivar a empatia através de jogos cooperativos, histórias que abordem temas inclusivos e projetos que explorem a importância da cooperação e solidariedade entre os colegas (URANGA, 2014; MORAIS, 2022).

A habilidade social é o quinto componente da inteligência emocional e diz respeito à capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes. Durante a Educação Infantil, as crianças estão aprendendo a interagir em grupo, compartilhar, resolver conflitos e trabalhar em equipe. Os educadores podem proporcionar um ambiente acolhedor e seguro, no qual as crianças se sintam confortáveis para expressar suas emoções e opiniões, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais positivas. Ao ensinar técnicas de comunicação eficaz, encorajar a colaboração e o trabalho em equipe, e fornecer oportunidades para o desenvolvimento de amizades, as crianças são incentivadas a construir relacionamentos interpessoais significativos e aprimorar suas habilidades sociais (URANGA, 2014; MORAIS, 2022; ABED, 2016).

Em suma, a inteligência emocional desempenha um papel preponderante na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional das crianças de maneira abrangente. Ao promover a autoconsciência, autorregulação, automotivação, empatia e habilidades sociais, os educadores podem oferecer um ambiente propício para o florescimento das capacidades socioemocionais das crianças, preparando-as para uma vida adulta mais equilibrada, saudável e socialmente competente. A compreensão desses conceitos fundamentais é essencial para a concepção de práticas pedagógicas eficazes e a promoção de uma educação que valorize a formação integral dos

indivíduos desde os primeiros anos de vida.

EMPATIA E HABILIDADES SOCIAIS

A empatia e as habilidades sociais são pilares essenciais da inteligência emocional, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento socioemocional das crianças durante a Educação Infantil. Essas habilidades são fundamentais para a formação de indivíduos socialmente competentes, capazes de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e significativos ao longo de suas vidas (ALMEIDA, et al, 2018).

A empatia é a capacidade de compreender e compartilhar as emoções e perspectivas dos outros. Ela envolve a habilidade de se colocar no lugar do outro, reconhecendo e valorizando suas experiências e sentimentos. Durante a Educação Infantil, as crianças estão em um estágio de descoberta do mundo e das pessoas ao seu redor. Nesse contexto, a empatia desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de relações interpessoais positivas, pois permite que as crianças se conectem emocionalmente com os colegas e compreendam suas necessidades e desejos (MORAIS, 2022, p. 15).

Os educadores desempenham um papel crucial na promoção da empatia durante a Educação Infantil. Ao estimular a escuta ativa e proporcionar oportunidades para as crianças expressarem suas emoções e pontos de vista, os educadores criam um ambiente propício para o cultivo da empatia. Além disso, atividades que abordam temas relacionados à diversidade e inclusão, como contação de histórias sobre diferentes culturas e experiências, ajudam as crianças a desenvolverem uma compreensão mais abrangente do mundo e a apreciarem as diferenças entre elas e seus colegas (AMORIM; ANDRADE, 2020).

As habilidades sociais, por sua vez, englobam um conjunto de competências que permitem às crianças interagirem e se relacionarem efetivamente com os outros. Durante a Educação Infantil, as crianças estão aprendendo a se comunicar, cooperar, resolver conflitos e trabalhar em grupo. O desenvolvimento dessas habilidades é crucial para o sucesso nas interações sociais e para a construção de relacionamentos saudáveis ao longo da vida (COLAGROSSI; VASSIMON, 2017).

Os educadores podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades sociais das crianças, proporcionando oportunidades para a prática e o aprimoramento dessas competências. Atividades como jogos cooperativos, projetos em grupo e brincadeiras que envolvam a resolução de problemas são excelentes maneiras de promover a cooperação e o trabalho em equipe, favorecendo o desenvolvimento das habilidades sociais. Além disso, o estabelecimento de regras e normas de convivência na sala de aula ajuda as crianças a compreenderem a importância do respeito mútuo e da colaboração para o bom funcionamento do grupo (SOUSA; SILVA; NUNES, 2020).

A resolução de conflitos de maneira construtiva, durante a Educação Infantil, as crianças podem se deparar com situações de desentendimentos e discordâncias com os colegas. Nesse sentido, os educadores podem oferecer orientação e mediação para auxiliar as crianças a encontrarem soluções pacíficas e justas para os conflitos, incentivando a comunicação aberta e o respeito pelas opiniões dos outros (URANGA, 2014).

Ao promover a empatia e o desenvolvimento das habilidades sociais durante a Educação Infantil, os educadores estão contribuindo para a formação de indivíduos mais empáticos, colaborativos e socialmente competentes. Essas habilidades são fundamentais não apenas para o sucesso nas relações interpessoais, mas também para o bem-estar emocional e o ajustamento social das crianças. Investir na promoção dessas habilidades desde os primeiros anos de vida é essencial para a construção de uma sociedade mais harmoniosa, na qual os indivíduos valorizem a diversidade, demonstrem empatia e respeito, e sejam capazes de colaborar em prol do bem comum (RICARTE, 2019; URANGA, 2014).

Em suma, a empatia e as habilidades sociais são componentes fundamentais do desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil. Os educadores desempenham um papel essencial na promoção dessas habilidades, ao proporcionar um ambiente acolhedor e enriquecedor, onde as crianças se sintam seguras para expressar suas emoções, compreender as emoções dos outros e desenvolver as competências sociais necessárias para a construção de relacionamentos positivos e significativos. O investimento nesse aspecto do desenvolvimento das crianças é essencial para a formação de indivíduos equilibrados, empáticos e socialmente competentes, capazes de contribuir positivamente para a sociedade e o mundo ao seu redor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através de atividades que envolvem a identificação e expressão de emoções, as crianças aprendem a reconhecer e nomear suas emoções, tornando-se mais conscientes de seus estados emocionais. Além disso, a autorregulação emocional é uma habilidade frequentemente desenvolvida durante a Educação Infantil, com estudos mostrando que as crianças expostas a ambientes educacionais que valorizam o gerenciamento das emoções têm maior probabilidade de demonstrar comportamentos de autorregulação. Esses resultados sugerem que a Educação Infantil pode ser um fator determinante no cultivo da inteligência emocional nas crianças, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades emocionais ao longo da vida.

No que se refere à empatia, os estudos demonstram que a Educação Infantil pode desempenhar um papel significativo na promoção da compreensão e empatia pelos outros. Por meio de atividades que enfatizam o respeito à diversidade, as crianças aprendem a valorizar as diferenças e a desenvolver maior sensibilidade em relação às necessidades e sentimentos dos colegas. Além disso, ambientes educacionais que incentivam a escuta ativa e a comunicação empática proporcionam uma base para a formação de relacionamentos mais positivos e saudáveis. Esses achados sugerem que a Educação Infantil pode ser um contexto propício para a construção de uma cultura de empatia e respeito mútuo, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos mais empáticos e compreensivos em sua interação com o mundo.

A análise também revela que a Educação Infantil pode desempenhar um papel essencial no desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças. Através de atividades que envolvem a cooperação, trabalho em grupo e resolução de conflitos, as crianças aprendem a se comunicar efetivamente e a colaborar com os outros. A construção de habilidades sociais é promovida em ambientes educacionais que estimulam o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais positivos e fornecem suporte emocional adequado para as crianças. Esses resultados indicam que a Educação Infantil pode ser um contexto valioso para o aprimoramento das habilidades sociais, preparando as crianças para estabelecerem relacionamentos mais saudáveis e bem-sucedidos no futuro.

Além disso, alguns estudos destacam que a qualidade dos ambientes educacionais é um fator importante na promoção do desenvolvimento socioemocional nas crianças. Ambientes que oferecem apoio emocional, interações afetuosas e oportunidades para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são mais propensos a influenciar positivamente o desenvolvimento dessas habilidades. Por outro lado, ambientes desfavoráveis podem apresentar impacto negativo no desenvolvimento socioemocional das crianças.

Contudo, é relevante ressaltar que alguns estudos apontam a necessidade de uma maior ênfase na abordagem socioemocional na Educação Infantil. Embora os resultados sejam encorajadores, há lacunas a serem preenchidas em relação à implementação de práticas pedagógicas mais sistemáticas e eficazes que promovam o desenvolvimento socioemocional de forma abrangente. A formação adequada dos educadores nesse contexto também se mostra essencial para o sucesso da abordagem socioemocional na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância e o potencial transformador da Educação Infantil no cultivo da inteligência emocional,

empatia, autorregulação e habilidades sociais, são fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos e sua capacidade de enfrentar desafios emocionais e sociais ao longo da vida.

Esse estudo possibilitou verificar que a Educação Infantil desempenha um papel significativo na promoção da inteligência emocional das crianças. Através de atividades que estimulam a autoconsciência emocional e a autorregulação, as crianças têm a oportunidade de compreender e gerenciar suas emoções de forma saudável, preparando-as para lidar com situações desafiadoras de maneira equilibrada e construtiva.

Além disso, a Educação Infantil demonstra ter um impacto positivo no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças. Através de atividades que envolvem a cooperação, trabalho em grupo e resolução de conflitos, as crianças aprendem a se comunicar efetivamente e a estabelecer relacionamentos interpessoais mais saudáveis, preparando-as para uma interação social bem-sucedida ao longo da vida.

A implementação de práticas pedagógicas mais sistemáticas e eficazes, bem como a formação adequada dos educadores, são elementos cruciais para maximizar os benefícios da Educação Infantil no desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Investir em capacitação dos professores e criar ambientes educacionais acolhedores e afetivos são passos importantes para garantir o sucesso da abordagem socioemocional nas instituições de Educação Infantil.

É fundamental que gestores, educadores, famílias e a sociedade em geral reconheçam a importância da Educação Infantil no desenvolvimento socioemocional das crianças e que sejam adotadas políticas públicas que valorizem e apoiem a qualidade desse nível educacional. A Educação Infantil é a base para a formação de indivíduos emocionalmente inteligentes, empáticos e socialmente competentes, que serão capazes de contribuir positivamente para a sociedade e o mundo em que vivem.

Por fim, o papel essencial da Educação Infantil no cultivo das habilidades socioemocionais, ressaltando a necessidade contínua de pesquisa e aprimoramento das práticas pedagógicas nesse contexto. Compreender e valorizar o impacto positivo da Educação Infantil no desenvolvimento socioemocional das crianças é um passo fundamental para o fortalecimento de uma educação mais abrangente, sensível e humanizada, preparando as crianças para enfrentar os desafios da vida com resiliência, empatia e competência social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, v. 24, n. 25, p. 8–27, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542016000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 jul. 2023.

ALMEIDA, Ágata; PEREIRA, Ana Paula Prust; ZAUZA, Grace; et al. Educação infantil e desempenho cognitivo e socioemocional. *Revista Psicopedagogia*, v. 35, n. 108, p. 281–295, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862018000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 jul. 2023.

AMORIM, Bruna Narloch Nunes de ; ANDRADE, Isabel Cristina Feijó de . A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COMO PROPOSTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista GepesVida*, v. 6, n. 14, 2020. Disponível em: <<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/394>>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano. Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed; 2011. 14.

BEE H, Boyd D. *A criança em desenvolvimento*. 12ed. Porto Alegre: Artmed; 2011.

BERGER KS. *O desenvolvimento da pessoa: da infância à terceira idade*. Rio de Janeiro: LTC; 2011.

CAPELLINI, S. A., TONELOTTO, J. M. & CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. Estudos de Psicologia, v. 21, 2004.

COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio ; VASSIMON, Geórgia. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. Construção psicopedagógica, v. 25, n. 26, p. 17–23, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542017000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DAMÁSIO, Bruno Figueiredo . Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: desenvolvimento e validação de uma bateria (nota técnica). Revista Trends Psychology, v. 25, n. 4, p. 2043–2050, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tpsy/a/8GQ4S98vnn57VxzJznjz3VR/#>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

GOMES, Thaylla Carvalho Cavalcante. Efeito de um programa voltado para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em crianças pré-escolares: intervenção na comunidade. Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2018. Disponível em: <<https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22743>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MORAIS, Edimilson Junior Amorim. Recursos lúdicos para desenvolvimento de habilidades socioemocionais na educação infantil: relato de experiência. Trabalho de Conclusão de Curso, Bacharelado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, 2022. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/10447>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RICARTE, Mirela Dantas. Estudo exploratório sobre a implantação de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Trabalho de conclusão de Curso, Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34540>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SOUSA, Felipe Faustino de; SILVA, Luis Antonio dos Santos ; NUNES, Maria Augusta Silveira Netto. Evidências no desenvolvimento de habilidades socioemocionais via tecnologias educacionais digitais/analógicas para crianças do século XXI: um mapeamento sistemático do estado da arte como fomento a gestores para apoio à políticas públicas brasileiras. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 28, p. 1121 – 1150, 2020. Disponível em: <<http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/v28p1121>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

URANGA, Paulo Ricardo Ricco. A defasagem do desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação do Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso, Bacharelado Em Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/116207>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

WINNICOTT, D. W. Família e o desenvolvimento individual. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOSTKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, 1988.





LUCIANE MARQUES ABRÃO BULBARELLI

Graduação em pedagogia pela universidade São Marcos. Professora de educação infantil e ensino fundamental I da prefeitura de São Paulo, atuando como assistente de direção na EMEI Ângelo Martino DRE Ipiranga

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

RESUMO

A qualidade da educação é um tema crucial na busca por um desenvolvimento sustentável e uma sociedade mais justa. A qualidade educacional está intrinsecamente ligada ao crescimento econômico, à equidade social e ao bem-estar individual. Nesse contexto, diversas perspectivas e desafios emergem. Em primeiro lugar, é necessário que os sistemas educacionais se adaptem às demandas do século XXI, com ênfase no desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Além disso, a inclusão é essencial, garantindo acesso equitativo à educação para todos, independentemente de gênero, etnia, origem ou capacidades. Outro desafio é a formação e valorização dos professores, que são pilares fundamentais para a melhoria da qualidade educacional. Investir em sua capacitação e condições de trabalho é imperativo para atrair e manter profissionais talentosos. Por fim, a integração da tecnologia educacional e a promoção de pesquisas sobre práticas efetivas são cruciais para impulsionar a inovação e melhorar continuamente a qualidade da educação. A superação desses desafios é essencial para garantir que a educação seja um veículo transformador, capacitando indivíduos e sociedades a enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo.

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação é um tema de extrema importância e relevância para o desenvolvimento social e econômico de um país. Uma educação de qualidade não apenas possibilita o pleno desenvolvimento dos indivíduos, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de enfrentar os desafios complexos da atualidade. Neste contexto, esta pesquisa tem como objetivo investigar a qualidade da educação sob diversas perspectivas, bem como analisar os desafios enfrentados para alcançar um ensino de excelência. Buscaremos também compreender os impactos positivos que uma educação de qualidade pode trazer para a sociedade e o papel fundamental dos educadores nesse processo.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a qualidade da educação, suas perspectivas e desafios, visando compreender como aprimorar os sistemas educacionais para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Para alcançar esse objetivo foram definidos os seguintes objetivos específicos: Investigar as diferentes dimensões da qualidade da educação, abrangendo aspectos como currículo, infraestrutura, formação de professores e metodologias de ensino. Identificar os principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais na busca pela melhoria da qualidade do ensino. Analisar a importância do papel dos educadores no processo de garantir uma educação de excelência.

A relevância desta pesquisa reside na compreensão da importância da qualidade da educação como um fator-chave para o progresso social e econômico. Entender as diferentes perspectivas e desafios relacionados à educação permitirá a identificação de áreas críticas que necessitam de intervenção e inovação para promover uma educação inclusiva, equitativa e de excelência.

Através deste estudo, espera-se contribuir para o debate público e para a formulação de políticas educacionais mais eficazes, capazes de promover mudanças significativas nos sistemas de ensino. Além disso, os resultados poderão ser úteis para educadores, gestores educacionais e demais profissionais envolvidos na área, oferecendo insights valiosos para aprimorar suas práticas pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento pleno dos alunos.

A presente pesquisa adotará uma abordagem qualitativa e quantitativa, combinando análise documental, revisão bibliográfica e coleta de dados por meio de pesquisas que abordem desafios específicos enfrentados pelos sistemas educacionais. As informações coletadas serão submetidas a uma análise rigorosa para identificar padrões, tendências e proposições de soluções para aprimorar a qualidade da educação.

Diferentes dimensões da qualidade da educação, abrangendo os aspectos como currículo, formação dos professores e a metodologia de ensino

Em um estudo realizado por Dourado, Oliveira e Santos (2007), foi abordada a temática da qualidade da educação por meio de uma revisão de literatura envolvendo estudos, avaliações e pesquisas relevantes, além da contribuição dos países membros das Cúpulas das Américas, por meio de um instrumento de coleta de dados específico para esse fim.

Os autores destacam que a qualidade da educação é um fenômeno complexo e abrangente, envolvendo múltiplas dimensões. Não pode ser reduzido apenas ao fornecimento de insumos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, nem ignorar a importância desses insumos. Em vez disso, a qualidade da educação deve ser compreendida considerando tanto as dimensões intraescolares quanto as extraescolares.

Nessa perspectiva, é fundamental levar em conta diversos fatores que afetam a qualidade educacional. Isso inclui a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, a elaboração de currículos adequados às necessidades dos estudantes, as expectativas de

aprendizagem e também os diferentes fatores externos à escola que podem influenciar direta ou indiretamente os resultados educativos. É imprescindível repensar a maneira como abordamos os conteúdos e as metodologias pedagógicas, com o objetivo de construir um conhecimento que promova a colaboração mútua e a solidariedade. Conforme afirmado por Paulo Freire (2016), ninguém educa isoladamente, pois a educação ocorre na interação entre os indivíduos, mediada pelo mundo ao seu redor.

Essa abordagem mais abrangente da qualidade da educação reconhece a importância dos diversos atores envolvidos, como professores, alunos, gestores e comunidade escolar, além de considerar o contexto social, cultural e econômico no qual a educação está inserida. A partir desse entendimento, torna-se possível desenvolver estratégias mais efetivas para promover a melhoria da qualidade da educação, buscando garantir um ensino mais inclusivo, relevante e que contribua para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

A investigação das diferentes dimensões da qualidade da educação é fundamental para compreender como oferecer um ensino mais completo e eficaz. Dentre essas dimensões, destacam-se o currículo, a infraestrutura, a formação de professores e as metodologias de ensino. Cada uma dessas áreas desempenha um papel crucial no processo educacional, influenciando diretamente o aprendizado dos alunos e seu desenvolvimento como cidadãos.

O currículo é a base do ensino e determina os conteúdos e habilidades que serão ensinados aos estudantes. Uma abordagem curricular abrangente e atualizada é essencial para garantir que os alunos adquiram conhecimentos relevantes para a sua formação acadêmica e para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo. Para Silva (1996).

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, P.23).

A infraestrutura também é uma dimensão vital da qualidade da educação. Escolas bem equipadas, com salas de aula adequadas, bibliotecas, laboratórios e recursos tecnológicos, proporcionam um ambiente propício ao aprendizado. A infraestrutura adequada contribui para o engajamento dos alunos e para a realização de atividades práticas, enriquecendo a experiência educacional. A infraestrutura escolar é compreendida como o conjunto de instalações, equipamentos e serviços essenciais para o funcionamento adequado da escola e para apoiar o processo de aprendizagem dos alunos (GARCIA, 2014, p. 144). Essa definição ampla evidencia por que a infraestrutura escolar tem sido objeto de preocupação na Educação brasileira há muitos anos. Diversos autores relacionam a qualidade da infraestrutura às condições de desempenho escolar (GARCIA, 2014).

A formação de professores é outro aspecto crucial para a qualidade da educação. Professores bem preparados e atualizados em suas áreas de atuação são essenciais para transmitir conhecimentos de forma clara e motivar os alunos. Investir em programas de capacitação e atualização contínua é fundamental para que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo.

Segundo Veiga & Silva (2012), a dinâmica social observada a partir do final da década de 1990 trouxe significativas mudanças para a educação brasileira, especialmente no que diz respeito à formação e atuação dos professores. Essas mudanças foram impulsionadas pela legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), e pelas políticas educacionais implementadas pelo poder público. Nesse contexto, a formação de

professores adquiriu um novo foco, apontando para a necessidade de que os futuros educadores possuam conhecimentos educacionais e culturais mais amplos, que lhes permitam atuar com desenvoltura em situações pedagógicas desafiadoras e inusitadas.

As metodologias de ensino também desempenham um papel significativo na qualidade da educação. Abordagens pedagógicas inovadoras, que incentivem a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico e a resolução de problemas, podem potencializar o aprendizado e o interesse dos estudantes.

Portanto, investigar e aprimorar essas diferentes dimensões da qualidade da educação é um esforço contínuo e imprescindível para a construção de um sistema educacional mais eficiente e que contribua efetivamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Desafios enfrentados pelos sistemas educacionais na busca pela melhoria da qualidade do ensino

Os sistemas educacionais enfrentam uma série de desafios na busca pela melhoria da qualidade do ensino. Alguns dos principais desafios incluem:

Equidade e Acesso: Garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero, raça ou localização geográfica, tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade é um desafio significativo. A falta de equidade no acesso pode resultar em disparidades de desempenho e oportunidades, perpetuando desigualdades sociais.

Qualificação e Formação de Professores: A formação e qualificação adequada dos professores são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Atrair e reter professores talentosos e oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo são desafios que impactam diretamente a eficácia do processo educacional.

Tecnologia e Inovação: Integrar de forma efetiva a tecnologia na educação é um desafio constante. A utilização de recursos tecnológicos pode enriquecer o aprendizado e aprimorar as metodologias de ensino, mas requer investimentos, infraestrutura adequada e capacitação dos professores.

Currículo Relevante e Atualizado: Desenvolver currículos que sejam relevantes para as necessidades da sociedade atual e que estejam em constante atualização é um desafio. O currículo deve refletir as mudanças no mundo do trabalho, nas demandas do mercado e nas questões sociais, preparando os alunos para enfrentar os desafios do futuro.

Avaliação e Medição da Qualidade: Estabelecer sistemas de avaliação eficazes que possam medir de forma abrangente a qualidade da educação é um desafio complexo. A avaliação deve ir além das notas e incluir a mensuração de habilidades e competências relevantes para o desenvolvimento dos alunos.

Financiamento e Recursos: Garantir um financiamento adequado para a educação e o uso eficiente dos recursos disponíveis são desafios constantes. A falta de investimentos pode comprometer a infraestrutura, a capacitação dos professores e a implementação de programas educacionais inovadores.

Envolvimento dos Pais e Comunidade: O envolvimento ativo dos pais e da comunidade na educação é crucial para o sucesso dos estudantes. No entanto, muitos sistemas educacionais enfrentam o desafio de estabelecer uma parceria efetiva entre a escola, a família e a comunidade.

Enfrentar esses desafios requer uma abordagem integrada, envolvendo governos, instituições

educacionais, professores, famílias e a sociedade como um todo. É fundamental buscar soluções inovadoras, investir em capacitação e infraestrutura, promover políticas inclusivas e equitativas e valorizar o papel do professor como agente transformador da educação. Somente com esforços coordenados e contínuos será possível alcançar melhorias significativas na qualidade do ensino e, assim, preparar os alunos para enfrentar os desafios do século XXI.

IMPORTÂNCIA DO PAPEL DOS EDUCADORES NO PROCESSO DE GARANTIR UMA EDUCAÇÃO DE EXCELÊNCIA

O papel dos educadores é de extrema importância no processo de garantir uma educação de excelência. Os educadores são os protagonistas dentro das salas de aula, sendo responsáveis por orientar, inspirar e influenciar o aprendizado dos alunos. Suas atitudes, métodos de ensino e relacionamento com os estudantes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.

Motivação e Engajamento: Educadores motivados e engajados têm o poder de despertar o interesse dos alunos pelo aprendizado. Professores entusiasmados com o ensino podem tornar as aulas mais envolventes, criativas e inspiradoras, o que leva os alunos a se dedicarem mais ao estudo.

Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais: Além da transmissão de conhecimentos, os educadores desempenham um papel importante no desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos, como empatia, resiliência, trabalho em equipe e comunicação. Essas habilidades são essenciais para a formação de cidadãos completos e preparados para a vida em sociedade.

Personalização do Ensino: Professores atentos podem identificar as necessidades individuais dos alunos e adaptar o ensino de acordo com suas características e estilos de aprendizagem. A personalização do ensino permite que cada estudante alcance seu potencial máximo e supere dificuldades específicas.

Modelagem de Valores e Atitudes: Os educadores são modelos de comportamento e atitudes para os alunos. Por meio de suas ações, os professores podem transmitir valores como ética, respeito, responsabilidade e perseverança, ajudando a construir uma sociedade mais consciente e comprometida.

Apoio Social e Emocional: Além do conhecimento acadêmico, os educadores também desempenham um papel de apoio emocional para os alunos. Professores empáticos e atentos podem ser um suporte fundamental para lidar com desafios pessoais e ajudar a construir a autoestima dos estudantes.

Inovação e Criatividade: Professores inovadores e criativos são capazes de desenvolver novas abordagens pedagógicas, utilizando recursos tecnológicos e métodos diferenciados para tornar o aprendizado mais atrativo e eficaz.

Avaliação Formativa: Educadores que utilizam uma avaliação formativa contínua têm a capacidade de identificar o progresso dos alunos ao longo do tempo e realizar ajustes no ensino para garantir o sucesso de todos.

Construção de uma Sociedade Melhor: Os educadores têm um impacto duradouro na vida de seus alunos. Ao fornecer uma educação de qualidade, os professores contribuem para a formação de cidadãos conscientes, informados e engajados, que podem contribuir positivamente para o desenvolvimento de suas comunidades e sociedade como um todo.

Em resumo, os educadores são peças-chave na busca por uma educação de excelência. Seu papel vai além da mera transmissão de conhecimentos e envolve a formação integral dos alunos, auxiliando-os a desenvolver suas habilidades acadêmicas, socioemocionais e éticas. Valorizar e apoiar os educadores é fundamental para alcançar uma educação de qualidade que promova o pleno desenvolvimento dos estudantes e o crescimento sustentável da sociedade.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, SUAS PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A qualidade da educação é um fator crucial para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais crítica, participativa e justa. Para compreender e aprimorar os sistemas educacionais, é necessário analisar diversas perspectivas e enfrentar desafios que permeiam essa área.

PERSPECTIVAS DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Abordagem Holística: A qualidade da educação não se limita apenas ao aprendizado acadêmico. Ela engloba o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, éticas e cívicas, além do acesso a oportunidades extracurriculares que enriqueçam a formação dos alunos.

Inclusão e Equidade: Uma educação de qualidade deve garantir acesso equitativo a todos os estudantes, independentemente de sua origem social, econômica, etnia, gênero ou capacidades. A inclusão é fundamental para assegurar que nenhum aluno seja deixado para trás.

Formação de Cidadãos Críticos: Além de transmitir conhecimentos, a educação deve fomentar o pensamento crítico, a capacidade de questionar, analisar informações e tomar decisões fundamentadas. Isso contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos na sociedade.

DESAFIOS NA BUSCA PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Financiamento Insuficiente: Muitos sistemas educacionais enfrentam desafios relacionados ao financiamento, o que pode resultar em falta de recursos para infraestrutura, capacitação de professores e implementação de projetos inovadores.

Desigualdades Sociais e Educacionais: As disparidades socioeconômicas podem afetar a qualidade da educação, com estudantes em situações mais vulneráveis enfrentando maiores dificuldades para acessar oportunidades educacionais de qualidade.

Formação e Valorização dos Professores: A formação e valorização dos professores são cruciais para a melhoria da qualidade da educação. É essencial investir em programas de capacitação contínua e oferecer condições de trabalho adequadas para atrair e reter profissionais talentosos.

Desatualização dos Currículos: Muitas vezes, os currículos não acompanham as mudanças sociais e tecnológicas, deixando de abordar questões relevantes para os alunos e o mundo contemporâneo.

Avaliação Focada em Resultados Quantitativos: Uma avaliação excessivamente voltada para resultados quantitativos, como notas em provas padronizadas, pode desestimular a criatividade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

APRIMORANDO OS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Investimento Prioritário: Governos e sociedade devem priorizar o investimento na educação como uma estratégia para o desenvolvimento sustentável e para o combate às desigualdades sociais.

Formação Continuada de Professores: Capacitar os educadores é essencial para que eles possam adotar práticas pedagógicas inovadoras, promovendo uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos.

Currículos Atualizados e Relevantes: Revisar e atualizar os currículos para refletir as demandas da sociedade contemporânea, incluindo temas relevantes e interdisciplinares, pode tornar o ensino mais interessante e pertinente para os estudantes.

Avaliação Formativa e Personalizada: Adotar uma avaliação formativa, que considere o progresso individual de cada aluno e leve em conta suas habilidades e potencialidades, pode encorajar um aprendizado mais significativo e focado no desenvolvimento das competências.

Incentivo à Participação e Engajamento: Promover uma educação participativa e engajadora, com espaço para o diálogo e a colaboração, pode estimular o interesse dos alunos e sua participação ativa no processo educacional.

Valorização da Diversidade: Respeitar e valorizar a diversidade cultural, étnica, social e cognitiva dos alunos é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor.

CONCLUSÃO

Em conclusão, a qualidade da educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento pleno dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. A análise das perspectivas e desafios relacionados à educação revela a importância de aprimorar os sistemas educacionais, visando garantir um ensino inclusivo, atualizado e engajador.

Para promover uma educação de excelência, é necessário investir prioritariamente na formação e valorização dos educadores, reconhecendo o papel crucial que desempenham no processo educacional. Professores bem preparados e motivados têm o poder de inspirar e transformar a vida dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos críticos, éticos e atuantes na sociedade.

Além disso, a atualização dos currículos, a utilização de abordagens pedagógicas inovadoras e o estímulo à participação e ao engajamento dos alunos são medidas essenciais para tornar o aprendizado mais relevante e significativo.

É imprescindível também enfrentar os desafios das desigualdades sociais e educacionais, garantindo acesso equitativo à educação e promovendo políticas inclusivas que atendam às necessidades individuais de cada aluno.

Por fim, o aprimoramento da qualidade da educação requer um esforço conjunto da sociedade, governos, instituições educacionais e famílias, com o compromisso de criar um ambiente educacional que valorize a diversidade, estimule a busca pelo conhecimento e prepare os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI.

Com uma educação de excelência, poderemos almejar uma sociedade mais capacitada, consciente e atuante, capaz de superar os obstáculos do presente e construir um futuro próspero e sustentável para todos. Ao promover uma educação que desenvolve não apenas habilidades acadêmicas, mas também valores e competências sociais estaremos contribuindo para o florescimento pleno dos indivíduos e para o progresso coletivo da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e

definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed, 2011.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014.

PLANALTO. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em:

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (org.). A escola mudou. Que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.





SIRLENE LEONEL CUNHA SILVA

Graduação em Pedagogia Plena pela Faculdade Renascença (2008); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Itaquá (2018); Professora de Educação Infantil no CEI CEU Perus na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo – SP.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO APRENDIZAGEM

RESUMO

O presente Artigo tem por objetivo compreender como se dá de forma concreta as Metodologias Ativas no processo de aprendizagem com a participação dos alunos. de forma democrática, participativa e colaborativa para a melhoria da educação resultando uma escola eficaz, autônoma, crítica, reflexiva e de qualidade. O objetivo da presente pesquisa de cunho bibliográfico é enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos diversos componentes curriculares no contexto em que o aprendizado acontece com a consciência que o aluno é o protagonista do seu processo de aquisição de conhecimento, portanto, é parte essencial do processo e das interações que se estabelecem nas sequências didáticas em que o professor é desafiado a conhecer os conteúdos de modo que possa planejar, implementar, modificar, transforma e implementar suas propostas e planos de ensino ampliando suas ações de forma que tais ações possam aprimorar a sua prática pedagógica.

Palavras-chave:
Ensino; Aprendizagem; Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

Atualmente estamos vivenciando as sequelas da Pandemia do Coronavírus que fez milhões de morte em todo o planeta, no entanto, a volta para o ensino presencial está desafiando todos os profissionais da área da educação para a utilização de novas metodologias de ensino para a aprendizagem de nossa língua que se constitui a base da Educação Básica.

O uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem em que as metodologias ativas causa um movimento em todos os atores no aprendizado que acontece no chão da escola em que todos precisam ousar e se adaptar para essa nova realidade dinâmica que possibilita a participação dos alunos que se constituem protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Na contemporaneidade, o sistema educacional brasileiro conta com documentos oficiais norteadores da educação básica, os quais abordam questões importantes para o currículo de diferentes áreas de ensino. O objetivo é enriquecer o processo em que as metodologias de ensino no processo de aprendizagem, mas falar em Metodologias Ativas se faz necessário uma abertura para um ensino conectado com a vida dos alunos voltados para o exercício da cidadania de forma reflexiva, crítica, inovadora e criativa.

As Metodologias surgiram para modificar o processo de ensino- aprendizagem tradicional com a possibilidade de se pensar a prática pedagógica de forma que os alunos se envolvam nos conteúdos e o professor passe a gerir, coordenar essa nova modalidade em que todos aprendem. A presente pesquisa de cunho bibliográfico contextualizada ressaltando a relação aluno, escola, professor e o processo de ensino e aprendizagem, além disso, metodologias ativas como ferramentas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, isto é, a forma de ensinar sofreu alterações ao longo dos anos e as chamadas metodologias ativas na Educação, faz parte de um modelo contemporâneo para a educação básica.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO APRENDIZAGEM

Apesar da contemporaneidade das metodologias Ativas como prática pedagógicas, suas matrizes conceituais nos remetem para início do século XX. Dewey (2002), em 1930 já enfocava a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, uma vez que defendia que o aprendizado ocorre inserido ao contexto diário dos alunos, ou seja, é necessário estreitar a relação entre teoria e prática que precisa ser valorizada a experiência que os alunos apresentam e trazem em sua bagagem com novos conteúdos a serem apreendidos.

Ausubel (2003) propõe que os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados, pra que a aprendizagem seja realmente significativa, isso significa que o que vai ser trabalhado em sala de aula com os alunos proporcione uma significação para os alunos vinculando-se ao aprendizado despertando o interesse nos alunos para o que os conteúdos sejam adquiridos de forma consolidada

Temos Freire (1997), Blonsky, Pinkevich, Krupskaia (GADOTTI, 1997), Freinet (1998), Claparède (1959) e Montessori (2017) que adoraram suas teorias como alternativa necessária para a superação do modelo tradicional vigente. A reflexão desses teóricos apontava para a necessidade de discutir as mudanças no processo de aprendizagem tradicional em que via o professor como detentor do saber como mero instrumento para aquisição dos conteúdos para reavaliação da prática de ensino-aprendizagem.

Para Freire (1997):

Segundo essa visão da educação, a aprendizagem se dá de forma mecânica e passiva. O aluno memoriza e repete as verdades

absolutas e universais repassadas pelo grande detentor indiscutível da verdade: o professor. Consequentemente a relação professora X aluno é altamente autoritária, visando manter a ordem e a disciplina rigidamente, não há de forma algum diálogo e troca de ideias (FREIRE, 1997, p. 65).

Mazur (2015) é um autor de fundamental importância para o uso das Metodologias Ativas na aprendizagem porque parte da premissa de que a aprendizagem precisa ser envolvente que engaje os alunos para gerar um desenvolvimento acadêmico melhor, sua disciplina era de Física e, no entanto, foi possível desenvolver por meio das novas metodologias novos aprendizados para os alunos.

Mazur (2015) com suas inquietações gerou duas das novas metodologias ativas de ensino que é o Aprendizado entre Pares (Peer Instruction) e a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) que são desenvolvidas nas metodologias de ensino no mundo.

O autor percebe que era necessário criar momentos em que os alunos participassem de forma efetiva com a estimulação do professor na produção de conhecimento em que os alunos são os protagonistas e participes do seu saber em que suas metodologias se constituem métodos de referência na área de Metodologias Ativas.

Temos, por outro lado, Paulo Freire se constitui em um dos grandes nomes que desenvolveu o método pensando no aluno e no seu protagonismo que se constitui e se constitui em referência na Pedagogia e no mundo em relação ao ensino que eleva o aluno para ser protagonista de ensino em que considera os conhecimentos prévios trazidos pelo aluno para o interior da sala de aula, há aí uma referência no uso das metodologias ativas.

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, escrevendo, criando, com a orientação do professor. Essa nova forma de aprender torna o aluno protagonista de sua própria aprendizagem, evitando que ele fique “passivamente esperando que o conhecimento seja entregue” (LITTO, 2010).



Figura 1 – Metodologias Ativas no Processo de Aprendizagem
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Apresentamos algumas metodologias ativas que são mais recorrentes no aprendizado dos alunos com o uso dos recursos tecnológicos que facilitam o engajamento, o envolvimento com essas novas formas de adquirir conhecimento de forma coletiva e colaborativa.

- Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP;
- Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL;
- Gamificação;
- Sala de Aula Invertida;
- Aprendizagem entre Pares (Peer Education);
- Contação de Histórias (Storytelling);
- Dramatização;
- Organização de Ideias, Organização de Ferramentas (Design Thinking);
- Ensino Híbrido (Blended Learning).

O conhecimento das Metodologias Ativas está atrelado ao protagonismo do aluno em seu próprio aprendizado, no entanto, a realidade que vemos é que falta ainda conhecimento, aprimoramento a fim de trabalhar mais com essas metodologias ativas que dependem de “n” fatores, sobretudo, as metodologias que necessitam do uso das tecnologias, uma vez que em muitas escolas nem todas as escolas e redes de ensino dispõem dos aparatos tecnológicos para garantir o acesso dos alunos no desenvolvimento das atividades no processo de ensino-aprendizagem.

Vivemos em uma sociedade capitalista e o movimento para formar para a demanda que o mercado de trabalho exige da escola bons profissionais. A busca de conhecimento vai além das exigências do mercado de trabalho em que a leitura e o contato com diferentes textos se constituem e transformam em condições necessárias para a obtenção de um bom vocabulário, para ter condições de argumentar e de escrever com mais fluência sobre temas variados em ser um processo de entendimento, de sensibilização, de empatia, de discernimento e que ajuda de forma disciplinar na formação dos alunos que devem estar sempre se aprimorando o seu estar no mundo.

Por outro lado, os alunos precisam ter motivação na aprendizagem, sentindo a necessidade de entender o que o professor quer ensinar, no entanto, essa capacidade reflexiva pode e deve ser desenvolvida pelo professor, mas a vontade de querer aprender dependerá do aluno em estar seduzido para o aprender, para a pesquisa, para a absorção do conteúdo que se transforma em conhecimento significativo desde que lhe afete e o envolva nessa ação, nesse ato de aprender em que a educação passa a ser valorizada, compreendida, assimilada pelo aluno.

Existe uma confusão sobre as metodologias ativas que não tem razão de ser, quando se fala, se reflete sobre metodologias ativas é preciso ter claro que o agente produtor do conhecimento é o aluno, o professor pode e deve dar as condições necessárias para que o aluno possa produzir, protagonizar o seu ensino, sua aprendizagem, sua aquisição de saber, aí sim a metodologia ativa se concretiza na aprendizagem.

Segundo Piaget (1998), a aprendizagem parte do equilíbrio e a sequência da evolução mental, visto que se trata de um processo que não ocorre de maneira isolada, ou seja, não parte do zero, o ser humano adquire por experiências anteriores e faz sua devolução por meio da organização do esquema cognitivo.

Aprender e/ou adquirir conhecimento se inicia por meio do confronto entre realidade objetiva e os diferentes significados construídos a partir dessa realidade (ANTUNES, 2008). A educação nas escolas possui um papel indispensável e de extrema importância na construção dos sujeitos, no entanto, os pais e suas práticas de criação também são aspectos que interferem no desenvolvimento individual de cada criança (VYGOTSKY, 1991).

Uma das possibilidades das Novas Metodologias Ativas está na Aprendizagem Baseada em Projetos, ou seja, a sua essência é criar projetos – criar grupos de trabalho com os alunos em que se lançam desafios, situações- problemas de maneira que os alunos possam desenvolver um Projeto tendo presente que a característica principal é estar representado por um protótipo (produto físico, algo tangível, visível), isso significa dizer que o Projeto tem um começo, um meio e um fim gerando

resultado único e exclusivo.

O Projeto pressupõe que os alunos de maneira autônoma possam propor soluções e criar novas apresentações que pode ser maquete, vídeo, apresentação e o professor operacionaliza dentro dos problemas abordados no desafio, no problema trabalhado.

Outra abordagem das Metodologias Ativas está na Aprendizagem Baseada em Problemas e a diferença está na representação por meio de estudos de casos para que os alunos de forma teórica possam apresentar possíveis soluções para o problema apresentado, essa metodologia pressupõe o estudo da matéria para que seja possível elaborar soluções críticas na resolução dos problemas, para isso é possível recorrer ao uso da interdisciplinaridade em que serão apresentados soluções para os problemas apresentados. O professor instiga, apresentar alternativas para que os alunos possam levar em consideração na resolução de tais problemas.

A aprendizagem baseada em problemas, de forma mais ampla, propõe uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescentes, que os alunos deverão compreender e equacionar com atividades individuais e em grupo. Cada um dos temas de estudo é transformado em um problema a ser discutido em um grupo tutorial que funciona como apoio para os estudos (BACICH; MORAN, 2018, p. 59).

Para Morin (2012), inovar as práticas pedagógicas pressupõe a religação de saberes

na arte de organizar seu próprio pensamento, de religar e, ao mesmo tempo, diferenciar. Trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a contextualizar e a globalizar, isto é, a relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto. Trata-se de fortificar a aptidão a interrogar e a ligar o saber à dúvida, de desenvolver aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global, a aptidão para colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e tempo (MORIN, 2012, p. 21).

As formas inovadoras de possibilidades para ensinar e aprender ao religar saberes para uma boa formação dos alunos e professores no componente curricular de química, são tarefas que exigem um trabalho árduo e recíproco entre os alunos e professores, e os resultados aparecerão a longo e médio prazo, mas que valem a pena em razão da internalização conceitual significativa, sobretudo quando se utilizam as metodologias ativas para que os alunos possam dar uma resposta mais envolvente no processo de ensino e na aquisição de conhecimentos.

A Gamificação se constitui em uma Metodologia Ativa que se apresenta por meio de duas características em que a primeira delas está na utilização dos Games, ou seja, a utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem que gera novos engajamentos fazendo com que o processo de aprendizagem se torne mais lúdico. A segunda característica da Gamificação gira em torno do ranqueamento da entrega dos alunos, ou seja, será criado padrões de entregas criando ranks para as entregas uma vez que o objetivo final é ganhar o jogo dos demais oponentes, ou seja, quanto maior a pontuação obtida maior será a subida no ranking e isso gera a competitividade e essa competitividade é sadia para os alunos para compreensão de que no Mercado de Trabalho há muita concorrência, essa experiência de aprender a compreender a concorrência possibilita a união das Esquipes com o objetivo de obtenção de resultados melhores, com uma pontuação máxima para conquista e da vitória.

As Metodologias Ativas se constituem em ser uma opção dentro de outras que se torna a mais escolhida pelos professores em sua prática docente que é a Sala de Aula Invertida que nada mais é do que um modelo oriundo do ensino híbrido – que se constitui em ser a utilização da sala de aula em contexto presencial e a sala de aula em modalidade online.

Apesar de construírem propostas interessantes para a educação, acreditamos que as metodologias ativas, assim como o uso de tecnologias em educação, não podem ser consideradas o centro das transformações, esvaziando um percurso histórico e social do problema (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021, p. 27)

A ideia e a grande sacada da Sala de Aula Invertida está no fato de o professor passar uma série de temas para que os alunos possam fazer a pesquisa em casa, por isso é invertida, ou seja, primeiro ele adquire o conhecimento por meio da pesquisa, da aquisição de conhecimento de forma

autônoma para depois, em sala de aula, o professor propõe uma Atividade Interativa de maneira que os alunos fazem o uso do conhecimento adquirido e pesquisado em prática, a função do professor é mediar a resolução da(s) atividade(s) propostas para os alunos a partir do conhecimento adquirido.

Para Bacich & Moran (2018), o método propõe novas condições para o sucesso da aprendizagem.

[...] a mudança cultural de professores, alunos e pais para aceitar a nova proposta; a escolha de bons materiais, vídeos e atividades para uma aprendizagem preliminar; e um bom acompanhamento do ritmo de cada aluno, para desenhar as técnicas mais adequadas nos momentos presenciais (BACICH & MORAN, 2018, p. 58).

Durante a realização da(s) atividade(s) propostas o professor apresenta e insere novos pontos de vista para que os alunos possam refletir a partir da forma que foi conhecido, agregando um novo ponto de vista, um novo conhecimento e uma nova percepção por meio dessa nova metodologia em que a Sala de Aula é Invertida muito embora seja necessário fazer o uso das tecnologias, mas que pode ser utilizada uma Apostila, um Livro mesmo que seja digital pode ser uma ferramenta utilizada para aquisição do conhecimento na Sala de Aula Invertida.

Por fim, com as Novas Metodologias temos a Aprendizagem em Pares, ou seja, esse o velho e bom recurso utilizado chamado de “Trabalho em Dupla” e essa modalidade quando aplicado de maneira estratégica proporcionar uma série de benefícios em que estudiosos e pesquisadores por meio de produções científicas comprovam a eficácia do desenvolvimento que as atividades em dupla trazer para o aprimoramento dos alunos gerando maior engajamento, enriquece a criticidade fazendo com que os estudos teóricos sejam difundidos de maneira mais efetiva.

O professor Mazur defende que o entendimento e apreensão conceitual é o primeiro passo da aquisição do conhecimento de determinada área. Se os alunos têm domínio conceitual, é preciso desenvolver suas habilidades em aplicá-lo nas situações práticas – que é, na realidade, o esperado do profissional em sua atuação (PINTO et al., 2012, p. 80).

A Aprendizagem em dupla gera pontos de vista diferentes acerca da mesma temática, ou seja, os alunos aprendem a lidar com o ponto de vista do próximo, aprendem a tirar conclusões com muita facilidade com alguns tipos de conhecimentos explicando para o seu par de forma mais eficaz, justamente por ter a mesma linguagem que o seu par, seu colega de trabalho e constitui por ser uma metodologia extremamente interessante e utilizada na atualidade para aquisição de conhecimento

que desafia o professor para o trabalho estratégico.

O que se percebe é que as Metodologias Ativas são utilizadas na prática docente e que muitas vezes não se percebe juntamente com uma série de atividades que são aplicadas no cotidiano escolar e que podem ser consideradas Metodologias Ativas e que nem sempre são mencionadas pelos autores em seus, artigos, dissertações, teses e obras publicadas. A persistência é fundamental na passagem do pensamento concreto para um maior nível de abstração para que se ganhe em universalidade de conhecimento qualificado atingindo não apenas alunos, mas os profissionais da educação, no entanto é possível por meio de uma reorganização curricular, mesmo com o enfrentamento de propostas tracionais de ensino que não respondem mais no século XXI e que nos desafiam a pensar por meio da Teoria da Complexidade de Morin (MORIN, 2012).

As metodologias diversificadas proporcionam uma aquisição de conhecimento mais aprofundada na aquisição dos vários saberes no processo de ensino-aprendizagem, portanto, as Metodologias Ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem escolhas colocando os conhecimentos em ação compartilhando de forma colaborativa seus conhecimentos apreendidos. Existem vários mecanismos em que as Metodologias Ativas do Conhecimento trazem para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas apresentadas nas Metodologias Ativas para o ensino em seus diferentes contextos e modelos formativos propõem novas formas de vivenciar os conteúdos propostos nos dois componentes curriculares de forma que novos instrumentos, novas metodologias e novos recursos estejam presentes na aquisição dos conhecimentos em que os alunos se tornam protagonistas do seu próprio aprendizado respondendo as questões que podem variar de acordo com a metodologia escolhida pelos professores, mas que juntamente com os alunos auxiliarão na formação total e global do ser humano que vivenciará esse percurso formativo no mundo do trabalho nos vários segmentos da sociedade. Existe um movimento de inquietude com relação aos professores para que sua prática docente se renove, reformule, aperfeiçoe e redimensiona as condições de possibilidades de novas formas de aquisição dos conhecimentos desses dois componentes curriculares com a finalidade de ter uma autonomia e uma identidade própria autônoma, independente de formação continuada, mas com perspectivas de melhoria na renovação desses novos profissionais que estão chegando e a reciclagem de quem já está na prática docente. A aprendizagem deve fornecer aos nossos jovens as condições, os conhecimentos, os métodos e as atitudes que lhes possibilitarão adquirir a confiança e a segurança necessárias para a sua real integração na vida moderna. Isso é possível com a realização de projetos voltados para o dia-a-dia dos alunos como fonte inspiradora e motivadora para que deem respostas significativas a novas formas de apreensão dos conteúdos de forma que as metodologias ativas sejam uma constante na vida dos alunos, professores, coordenação pedagógica, direção e comunidade escolar.

As formas inovadoras de possibilidades para ensinar e aprender ao religar saberes para uma boa formação dos alunos e professores no componente curricular de química, são tarefas que exigem um trabalho árduo e recíproco

entre os alunos e professores, e os resultados aparecerão a longo e médio prazo, mas que valem a pena em razão da internalização conceitual significativa, sobretudo quando se utilizam as metodologias ativas para que os alunos possam dar uma resposta mais envolvente no processo de ensino e na aquisição de conhecimentos. Por fim, a presente pesquisa proporcionou a oportunidade de diálogo com as metodologias ativas que podem implementar e dar vida para os componentes curriculares de Física e Química de forma que o processo de ensino-aprendizado aconteça de forma contextualizada, mas que seja significativa e que transforme alunos críticos, criativos, reflexivos e responsáveis diante das novas formas de ser e estar no mundo que se transforma

constantemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David. Aquisição e Retenção do Conhecimento: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PINTO, Antonio Sávio da Silva et al. Inovação Didática – Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: Uma Experiência com "Peerinstruction". Janus, Lorena, v. 9, n. 15, p. 75-87, jan./jun. 2012.

CLAPARÈDE, E. A Escola sob Medida. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

DEWEY, John. A Escola e a Sociedade: A Criança e o Currículo. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

FREINET, Celestin. A Educação do Trabalho. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1997.

LITTO, Fredric M. Aprendizagem a Distância. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010

MAZUR, E. Peer Instruction: A Revolução da Aprendizagem Ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MONTESSORI, Maria. A Descoberta da Criança: Pedagogia Científica. Tradução de Aury Brunetti. Campinas: Kíron, 2017.

MORAN, José. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens. II. 2015. Disponível em: http://www2.eca.upis.br/moral/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em 20 set. 2022.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Aprendizagem mais Profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORIN, Edgar. O Método 5: A Humanidade da Humanidade. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PIAGET, J. Problema de Psicologia Genética. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga de. A Sala de Aula como Ecossistema: Tecnologias, Complexidade e Novos Olhares para a Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



VANESSA DA SILVA SATURNINO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura (2007); Especialista em Docência Superior e Psicopedagogia Institucional pela Universidade Nove de Julho (2009 e 2010, respectivamente) e Professora de Educação Básica na EMEF Heitor de Andrade e EMEB Lopes Trovão.

REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE A NECESSIDADE DE UMA ABORDAGEM SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo expor ao leitor a necessária inserção da Educação Financeira no currículo da disciplina de Matemática no Ensino Fundamental em todo o território nacional. De modo a alcançar tal feito, observa-se, por meio de um breve retrospecto histórico, como se deu a chegada do capitalismo no Brasil e como a sua dispersão influenciou o povo a experimentar, inicialmente, um crescimento econômico satisfatório para um posterior amargor da crise inflacionária, levando muitos à novas formas de aquisição parcelada e empréstimos a juros abusivos e ao subsequente endividamento. Até então, a Educação Financeira era encarada pela maioria dos cidadãos como uma metodologia voltada apenas aos que tinham condições de investir dinheiro em ações. Não obstante, fez-se necessário compreender a denominação de Educação Financeira para, após, fazer-se saber por que o Brasil ocupa posições tão deploráveis em pesquisas sobre este cunho, mesmo estas sendo realizadas por diferentes órgãos ou instituições de pesquisa. Por fim, percorre-se pelas principais mudanças legislativas e curriculares, que permeiam pouco mais de duas décadas, até a mais recente Base Nacional Comum Curricular, que chega para oficializar a abordagem da Educação Financeira no Ensino Fundamental em território brasileiro.

Palavras-chave:

Educação Financeira; Currículo Escolar; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O tema “educação financeira” vem, recentemente, chamando a atenção do grande público por meio das mídias e plataformas digitais. Muitos digitais influencers surgiram e se destacaram promovendo este nicho, reunindo diversos seguidores e impulsionando a venda de cursos, workshops, livros entre outros produtos. Para ilustrar tal afirmação, Prado (2020) elencou alguns canais do You Tube que abordam esta temática, dos quais destacam-se Economirna e Me poupe! (com 1,02 e 4,82 milhões de seguidores, respectivamente). Entretanto, esta questão tem se popularizado há pouco mais de vinte anos. O presente artigo tem por objetivo sintetizar, através de uma exposição de fatos organizados cronologicamente, a historicidade da Educação Financeira no Brasil; desde a sua utilidade para fins comerciais até a sua abordagem como assunto a compor as diretrizes curriculares na esfera do Ensino Fundamental, de modo que leve ao leitor a uma necessária reflexão e compreensão da premência desta inserção.

O CAPITALISMO E SUAS PROBLEMÁTICAS: O SURGIMENTO DA NECESSIDADE DE SE PENSAR SOBRE FINANÇAS

Para compreender a importância de abordar a educação financeira no currículo de Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, faz-se necessário um levantamento desta temática dentro do cenário econômico no Brasil e como a influência deste assunto gerou, décadas após, uma mudança no comportamento das pessoas frente a este assunto.

Sant’ana (2014) explica que após a expansão do Capitalismo (em meados de 1940), o Brasil pode experimentar um crescimento em seu Produto Interno Bruto por cerca de 40 anos; porém, a partir do ano de 1980, amargou o período que muitos economistas chamam de “década perdida”, devido aos altos índices inflacionários (de até 764% ao ano), o que levou a população a adquirir o hábito de planejar suas despesas e investimentos. Com o controle inflacionário, a estabilidade da moeda e o crescimento econômico que apresentava seus passos iniciais (por volta de 1995), o cidadão brasileiro passou a se utilizar dos financiamentos e crediários oferecidos pelas empresas bancárias. Desde então, com a demanda crescente por estes serviços, os bancos cobravam a exorbitante taxa de juros que girava em torno de 150% ao ano.

De acordo com Araújo e Calife (2014), até o fim dos anos 1990, o assunto educação financeira concentrava-se nas “dicas de investimento” dos especialistas do ramo, ensinando como multiplicar ou preservar recursos a partir da compra de títulos públicos, dos bancos ou ações empresariais. Desse modo, o público-alvo deste tipo de conteúdo eram pessoas que, de certa forma, já possuíam intimidade com estes tramites e igualmente condições de fazê-los; deixando a outra parcela da população (sua maioria) sem participação ou proximidade; tornando um assunto inacessível e desinteressante.

A somatória do desinteresse do brasileiro pelos assuntos financeiros aliado ao novo cenário emergente de consumo à base de altas taxas de juros resultou em um aumento expressivo de despesas e gastos que antes não existiam no orçamento, arrematando em um descontrole das finanças pessoais. O que se segue a partir desta realidade é analisada por Sant’ana (2014) e a conclusão obtida ilustra um quadro de inadimplência nos mais diversos cenários que o setor comercial provém, como cartão de crédito, cheque especial, cheque pré-datado, crédito consignado, crédito pessoal, carnês, financiamento de carro, financiamento de casa, etc. Deste modo, o autor defende a necessidade de uma inserção à reflexão quanto a prática da educação financeira:

Fica evidente a necessidade de preparar o cidadão brasileiro para usar de forma adequada seus recursos financeiros. Essa conscientização, que se iniciaria no processo da educação, teria consequências sobre a estabilidade econômica do país, sobre a

redução da criminalidade e sobre o avanço do processo de desenvolvimento econômico e social. (SANT'ANA, 2014 p.14)

Como percebemos neste breve retrospecto, a história da educação financeira no Brasil possui fatores pontuais e determinantes. Destacamos o papel da estabilidade econômica e monetária, a grau de bancarização da sociedade, a evolução do mercado de crédito e o papel da informação para aprimorar o acesso dos consumidores às orientações financeiras. Araújo e Calife (2014) afirmam que no processo de construção da educação financeira do consumidor brasileiro houve três fases:

- a) Orientações financeiras direcionadas para consumidores com renda disponível e preocupados com o destino de seus investimentos de breve ou longo prazo;
- b) O consumo passa a ser peça-chave do crescimento do país e o maior símbolo de ascensão social, inclusão econômica e sucesso; mesmo se utilizando de modalidades de crédito a juros extremamente abusivos. O resultado foi o aumento do endividamento e da inadimplência, levando a educação financeira a ser ferramenta de socorro e este público em específico.
- c) As consequências da inadimplência tornaram mais burocráticos à carta de crédito.

Para alguns, o tema Educação Financeira pode ser obscuro justamente por conta deste paradigma histórico que o acompanha. É necessário, portanto, um breve destrinchar desta temática para que seja possível alcançar o objetivo deste artigo: a compreensão da necessidade quanto à inserção da Educação Financeira no currículo da disciplina de Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E SUA PRESENÇA NA ATUAL SOCIEDADE BRASILEIRA

Quando se busca compreender sobre educação financeira, é possível obter diversas vertentes deste assunto. Há teóricos que o abordem de maneira administrativa, outros de forma matemática, outros de estatísticas, alguns sob o prisma econômico etc.

De acordo com Cordeiro, Costa e Silva (2018), a educação financeira pode ser considerada um processo de aprendizagem do qual está intimamente ligado às finanças pessoais; obtendo, portanto, uma oportunidade de adquirir uma postura crítica quanto ao uso pessoal do dinheiro. Desse modo, o sujeito passa a se utilizar de seus recursos financeiros de maneira consciente e, mais que isso, começa a enxergar o dinheiro como ferramenta integrante para o seu desenvolvimento enquanto indivíduo.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), educação financeira é definida como

o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem-informadas, saber onde procurar ajuda e adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar. Assim, podem contribuir de modo mais consistente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro. (Ocde, 2013, p. 15)

Sant'ana (2014) apud Medeiros (2003) e Lelis (2006) para objetivar a compreensão que a educação

financeira obtém, do qual se discute sobre a importância do dinheiro, a forma como se deve administrá-lo, ganhá-lo, gastá-lo, poupá-lo e consumi-lo de forma consciente. Para esses autores, há unanimidade em afirmar que, em face desta necessidade, surge o tema 'educação financeira'. “Analisando-se os conceitos apresentados até o momento, conclui-se que a educação financeira constitui um recurso que orienta as pessoas a evitarem o uso inadequado do dinheiro e o gasto inconsciente, impedindo, assim, o endividamento.” (SANT’ANA, 2014 p.23)

A relação da educação financeira com o povo brasileiro no cenário atual não é uma das mais otimistas. O Brasil ocupa atualmente a 27ª posição, em um ranking composto por 30 nações. “Os dados fazem parte de um levantamento da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem por objetivo medir as competências da população adulta quando o tema é educação financeira” (RIBEIRO, 2016). Nesta pesquisa, que trata sobre conceitos financeiros, a margem de respostas corretas para questões pertinentes ao tema foi de 58% no Brasil, 20% abaixo da média obtida (de 78%). Isso mostra as dificuldades apresentadas pelos brasileiros em termos financeiros, o que consequentemente compromete a capacidade de planejamento para o futuro.

Além da conceituada OCDE, outro estudo recente mostra a gravidade do problema. De acordo com Febraban (2019), a S&P Ratings Services Global Financial Literacy Survey (Pesquisa Global de Educação Financeira da divisão de ratings e pesquisas da Standard & Poor’s) mediu o grau de educação financeira em 140 países com base em mais de 150 mil entrevistas. O resultado constatou que apenas 35% dos brasileiros conseguiram responder com propriedade às questões da pesquisa, ocupando, assim, apenas a 74ª posição no ranking global.

Para quem acredita que os dados acima se referem à parcela da população brasileira que fez parte de toda a problemática vivenciada a partir da metade até o final do século XX, está enganado. Soldi (2019) exemplifica a problemática existente também com os jovens da chamada Geração Z (que tem hoje de 18 a 25 anos). Uma pesquisa do SPC Brasil revela que 47% das pessoas desta faixa etária não fazem o controle de seus gastos. “A SPC Brasil é uma empresa de tecnologia vinculada à Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL) que processa e armazena todas as operações de crédito realizadas pelas empresas no país” (SOLDI, 2019).

Marcela Kawauti¹ considera a falta de educação financeira um grande problema.

Mesmo entre os mais jovens, o problema da educação financeira é muito forte. Apesar de estarem na vanguarda, terem mais apetite por tecnologia, ainda tem meios tradicionais de se endividar, e meios tradicionais de controlar ou deixar de controlar o seu orçamento, principalmente porque falta educação financeira para eles.

Fica evidente que a falta de educação financeira no Brasil afeta seu cidadão desde o momento em que esta passa a ingressar no mercado de trabalho e torna-se responsável pelo gerenciamento de suas finanças. É indiscutível que há a necessidade de uma mudança no preparo destes cidadãos.

O educador financeiro Reinaldo Domingos² alerta para uma emergente e necessária intervenção da escola. “Ele acredita que uma mudança que possa fazer com que o Brasil melhore em rankings como o da OCDE vai demorar ao menos uma década, na melhor das hipóteses” (RIBEIRO, 2016). O especialista defende que a escola tem papel fundamental para a mudança desta perspectiva: “Em geral, não se sabe nem o conceito de educação financeira. [...] Para expandir esses conceitos, é preciso ter um método, e a melhor forma é utilizar as escolas, mas isso leva tempo, uma geração”.

¹ Especialista da área de Economia, em entrevista à Soldi (2019) - Agência Brasil.

² Especialista em Educação Financeira, em entrevista à Ribeiro (2016) - O Globo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A postura crítica em relação ao uso pessoal do dinheiro é cada vez mais necessária em uma sociedade que valoriza o consumo. É preciso investir em educação financeira desde cedo, para que seja possível aprender a lidar com o dinheiro de forma consciente e evitar problemas como endividamento e o gerenciamento monetário.

A falta de educação financeira é um grande problema que afeta muitas pessoas em todo o mundo. Infelizmente, o grande público não recebe o ensino necessário sobre finanças quando estão na escola, o que resulta em dificuldades em gerenciá-las mais tarde na vida adulta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, F. C. e CALIFE, F. E. A história não contada da Educação Financeira no Brasil, 2014. Disponível em <<https://www.boavistaservicos.com.br/wp-content/uploads/2014/08/A-hist%C3%B3ria-n%C3%A3o-contada-da-educac%C3%A7%C3%A3o-financeira-no-Brasil.pdf>> Acesso em: 20 de mar. 2020.

CORDEIRO, N. J. N., COSTA, M. G. V., & SILVA, M. N. da. (2018). Educação Financeira no Brasil: uma perspectiva panorâmica. Ensino da Matemática em Debate. v. 5, n. 1, pp. 69-84.

FEBRABAN. Entenda por que é importante falar de educação financeira no Brasil. G1, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/especial-publicitario/papo-reto/noticia/2019/08/22/entenda-por-que-e-importante-falar-de-educacao-financeira-no-brasil.ghtml>>. Acesso em: 04 abr. 2020

OCDE. (2013). La educación financiera en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas. Disponível em: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD_CAF_Financial_Education_Latin_AmericaES.pdf>. Acesso em: 03 de abr. 2020

PRADO, M. 5 canais no YouTube para aprender sobre educação financeira. Super digital, 2020. Disponível em: <<https://www.superdigital.com.br/blog/categorias/educacao-financeira/5-canais-no-youtube-para-aprender-sobre-educacao-financeira>>. Acesso em: 09 abr. 2020

RIBEIRO, A. P. Quando se trata de educação financeira, Brasil fica mal na foto. O Globo, 2016. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/economia/negocios/quando-se-trata-de-educacao-financeira-brasil-fica-mal-na-foto-20385966>> Acesso em: 04 de abr. 2020.

SANT'ANA, M. V. S. Educação financeira no Brasil: Um estudo de caso. Dissertação (dissertação em Administração) – UNA. Minas Gerais, 2014.

SOLDI, D. Apenas 25% dos jovens de 18 a 30 anos fazem controle financeiro: Pesquisa revela endividamento recorde da chamada Geração Z. 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-10/apenas-25-dos-jovens-de-18-30-anos-fazem-controle-financeiro>>. Acesso em: 04 abr. 2020





VANIELE MARIA DA SILVA MINATO

Graduada em pedagogia pela Unacid (2016),
professora de educação infantil no CEI
Jocelyne Guimarães Fernandes de Mello

A DISLEXIA E A APRENDIZAGEM

RESUMO

A dislexia é um desafio de aprendizagem, e indica dificuldades que os alunos enfrentam ao longo do processo de desenvolvimento da leitura e escrita, que são habilidades essenciais para a aprendizagem. Acredita-se que o tratamento adequado desse transtorno requer a participação de especialistas de diferentes áreas, como fonoaudiólogos, psicopedagogos, neurologistas, otorrinolaringologistas, entre outros. Um profissional crucial que deve estar envolvido no ensino de crianças disléxicas é o educador, responsável por transmitir conhecimentos e habilidades essenciais para o aprendizado. Portanto, no contexto educacional, é responsabilidade da instituição fornecer ferramentas que contribuam para o desenvolvimento intelectual da criança com dislexia. Para isso, este trabalho realizou uma análise por meio de pesquisa bibliográfica e exame de relatos sobre a dislexia, destacando o desenvolvimento de dispositivos apropriados para lidar com esse desafio na escola. Nesse sentido, enfatizamos que caso os pais apresentem um diagnóstico comprovando a dislexia ou quando a criança apresentar problemas relacionados, a escola, como instituição responsável pela educação e progressão dos alunos, deve se organizar e programar medidas para apoiar e auxiliar a criança a progredir da melhor maneira possível, garantindo seu direito ao conhecimento da leitura, escrita e aprendizado. No entanto, ressaltamos que para a escola cumprir seu papel junto aos alunos disléxicos, é fundamental a implementação de políticas públicas que visem criar uma escola completa e oferecer treinamento exclusivo para os professores, além de fornecer recursos educacionais essenciais para o desenvolvimento das crianças. Em suma, acreditamos que este trabalho alcançou seu principal objetivo, uma vez que identificou os problemas enfrentados por pessoas com dislexia e confirmou as teorias coletadas por meio de websites e autores como Olivier, Stackhouse e Snowling..

Palavras-chave:

Dislexia; Aprendizagem; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A dislexia é identificada como um transtorno específico da aprendizagem, com origem neurobiológica, que afeta principalmente a leitura e a escrita. Essa dificuldade surge precocemente na vida das pessoas. De acordo com Alves, Ferreira e Ferreira (2014), indivíduos com dislexia frequentemente têm dificuldade em associar sons a letras e também trocam letras ou as escrevem de forma inconsistente.

Para Carvalho (2011), devido à busca por um diagnóstico e intervenção precisos, tanto as famílias quanto os indivíduos com dislexia enfrentam desgaste psicológico e financeiro. Entendemos que a falta de políticas públicas específicas para essas questões resulta na falta de diagnóstico para estudantes da rede pública que enfrentam essa dificuldade, e muitas vezes a falta de conhecimento sobre o transtorno leva a criança disléxica a ser vista como preguiçosa e, conseqüentemente, tratada como incompetente. Esse preconceito pode contribuir para altas taxas de reprovação e evasão escolar entre esses indivíduos.

Nesse contexto, é importante considerar que a "dislexia pode ser mais prejudicial para as classes menos favorecidas" (MANTOAN, 2006), uma vez que famílias de classe média alta têm recursos financeiros melhores para buscar assistência multiprofissional, enquanto as crianças de classes menos privilegiadas dependem principalmente da prática educativa oferecida pela escola em que estão matriculadas.

Assim, para Carvalho (2011), o processo de aprendizagem da criança é prejudicado tanto pela adversidade da dislexia quanto pela falta de tratamento adequado e de uma escola que siga os princípios da inclusão. Portanto, é crucial pesquisar quais são as contribuições da literatura para a compreensão da dislexia e suas conseqüências para a educação. Além desse debate fundamental, é essencial pensar no desenvolvimento de ferramentas apropriadas para enfrentar essa dificuldade, uma vez que os dispositivos utilizados terão um impacto direto na construção da aprendizagem da criança com dislexia.

De acordo com Carvalho (2011), uma das grandes questões relacionadas a essa realidade é a falta de conhecimento que os profissionais da área da pedagogia geralmente têm em relação aos problemas de aprendizagem. Embora os educadores possuam conhecimento sobre diversas metodologias e o currículo adote medidas baseadas na psicologia e na pedagogia, a formação dos professores não é suficientemente ampliada nos aspectos da psicopedagogia, resultando em uma formação inadequada para lidar com as necessidades específicas dos disléxicos. Ou seja, o preparo do pedagogo para lidar com crianças com dislexia é bastante limitado.

No entanto, não queremos responsabilizar apenas os professores, mas sim chamar a atenção para a falta de políticas que promovam a capacitação adequada para os profissionais da educação básica, buscando uma educação consistente em relação à defesa dos direitos de aprendizagem de cada criança, independentemente dos problemas ou necessidades que apresentem.

O Objetivo desta pesquisa é entender quais práticas pedagógicas podem ser utilizadas para ensinar crianças com dislexia, já que a dislexia é um transtorno de aprendizagem que prejudica o desenvolvimento de habilidades, como a leitura, escrita e socialização. De acordo com o Instituto ABCD, organização sem fins lucrativos referência em dislexia no Brasil, cerca de 8 milhões de brasileiros têm a dislexia, representando quase 4% da população.

CONCEITUALIZANDO A DISLEXIA

Para Brasil (2007), a dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, que afeta a capacidade de leitura e escrita de uma pessoa. É caracterizada por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente na decodificação e na soletração. Essas

dificuldades são geralmente resultado de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e a outras habilidades cognitivas.

A palavra "dislexia" tem origem grega, "dis" significa dificuldade e "lexis" significa linguagem. Portanto, a palavra dislexia significa "dificuldade na leitura".

De acordo com Brasil (2007), a dislexia é mais do que uma simples dificuldade na leitura. É um transtorno complexo que envolve dificuldades na compreensão e processamento da linguagem escrita. A dislexia não é causada por fatores socioeducacionais, problemas mentais, visuais ou auditivos, mas sim por uma disfunção biológica que afeta o processo de aprendizagem.

É importante destacar que a dislexia não está relacionada à falta de inteligência. Pessoas com dislexia podem ter habilidades cognitivas normais ou até acima da média. No entanto, elas enfrentam dificuldades específicas na área da leitura e escrita.

Nesse sentido, para Alves (2019), enfatiza que a dislexia não está relacionada à inteligência. Ela destaca que as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por pessoas com dislexia não são causadas por falta de inteligência, mas sim por diferenças no processamento fonológico e na organização das áreas do cérebro responsáveis pela leitura. A dislexia pode se manifestar de diferentes formas e apresentar variações individuais. Existem diferentes tipos de dislexia, como a dislexia fonológica, que está relacionada às dificuldades na associação entre os sons da fala e as letras correspondentes; a dislexia superficial, que envolve dificuldades na leitura de palavras irregulares e de baixa frequência; e a dislexia visual, que afeta a percepção visual das palavras. Para Carvalho (2011), é importante ressaltar que a dislexia pode ser identificada em diferentes momentos da vida, desde a infância até a idade adulta. Geralmente, os sinais de dislexia podem ser observados durante a fase de alfabetização, quando a criança apresenta dificuldades em aprender a ler e escrever. No entanto, a dislexia pode persistir ao longo da vida, mesmo com intervenções adequadas.

De acordo com Montoan (2006), no contexto educacional, é fundamental que os educadores estejam cientes das características e necessidades dos alunos com dislexia. Eles devem adotar abordagens e estratégias pedagógicas que sejam adequadas e inclusivas, oferecendo suporte individualizado e adaptando o ensino para atender às necessidades específicas desses alunos. De acordo com Brasil (2007), as dificuldades de aprendizagem decorrentes da dislexia podem se manifestar desde a fase inicial de alfabetização, comprometendo a aquisição de habilidades de leitura e escrita, bem como o desenvolvimento da compreensão de textos. Além disso, é importante ressaltar que a legislação educacional em muitos países, incluindo o Brasil, estabelece medidas de proteção e garantias para os cidadãos com dislexia. Essas medidas visam assegurar a igualdade de oportunidades educacionais e a inclusão desses indivíduos na sociedade.

De acordo com Brasil (2007), a dislexia é mais comum em crianças, sendo observada em cerca de 5% a 10% delas em diferentes graus. É importante ressaltar que a prevalência da dislexia não é afetada por fatores socioeconômicos, culturais ou étnicos, o que significa que pode ocorrer em qualquer grupo populacional.

De acordo com Brasil (2007), as dificuldades de leitura e escrita, características da dislexia, são frequentemente identificadas no início da alfabetização, quando a criança começa a ter contato com o processo de decodificação e compreensão da linguagem escrita. Os sinais podem incluir dificuldade em associar sons às letras, confusão com a ordem das letras ou palavras, leitura lenta e hesitante, troca ou inversão de letras e palavras, entre outros.

De acordo com Brasil (2007), é fundamental, conforme já explicado neste trabalho de conclusão, compreender que a dislexia não está relacionada a problemas de inteligência. Pessoas com dislexia podem ter habilidades cognitivas normais ou até acima da média em outras áreas,

destacando que o transtorno se refere especificamente a uma dificuldade na leitura e na escrita.

Para Brasil (2007), essas estatísticas revelam a magnitude da dislexia no Brasil, demonstrando a importância de se abordar esse tema e de se buscar soluções para melhorar o diagnóstico e o suporte adequado às pessoas com dislexia. O impacto da dislexia na vida das crianças pode ser significativo, afetando sua autoestima, motivação escolar e desenvolvimento acadêmico. Portanto, é fundamental que o diagnóstico seja realizado o mais cedo possível, a fim de permitir intervenções adequadas e estratégias de ensino especializadas.

A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DO APRENDIZADO DA CRIANÇA COM DIFICULDADE

Michels (2006) argumenta que a escola atual é desafiada a ser democrática e inclusiva para todos os alunos. No entanto, é importante considerar os aspectos mencionados anteriormente para evitar uma análise simplista do seu papel na sociedade. Portanto, é essencial estudar as escolas e suas estruturas, relacionando-as aos aspectos mais amplos da sociedade, como economia e política, enquanto se mantém em mente a interação entre esses elementos e a vida escolar cotidiana.

Nesse contexto, a autora sugere que a reforma educacional atual se esforça para promover mudanças, mas não propõe a transformação da própria escola. A gestão administrativa e financeira se torna o principal foco, atribuindo à escola a responsabilidade por seu próprio sucesso ou fracasso. (BRASIL, 2008).

Seguindo essa linha de pensamento, podemos definir a gestão inclusiva como: a necessidade de ter uma equipe de professores e funcionários preparados para lidar com situações inusitadas. Por exemplo, alunos que precisam de ajuda para utilizar o banheiro ou que preferem passar a maior parte do tempo fora da sala de aula. É essencial, portanto, considerar os diferentes modos e ritmos de aprendizagem como um processo natural dos indivíduos, especialmente daqueles com limitações físicas ou mentais evidentes. Respeitar as diferenças também implica respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno. (BRASIL, 2008).

Em casos extremos, como alta agressividade ou passividade absoluta, é aconselhável que os pais busquem ajuda médica. A observação atenta deve ser o principal instrumento de tomada de decisão nesses casos.

Carvalho (2011) destaca que as escolas inclusivas são para todos e devem garantir acesso e atendimento educacional a todos os alunos, bem como promover sua cidadania. Ele ressalta que outras modalidades de educação inclusiva também devem ser consideradas.

De acordo com o autor supracitado, o desafio enfrentado pelas escolas inclusivas é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar com sucesso todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências graves.

O movimento pela universalização do ensino e democratização das práticas escolares busca promover e facilitar o acesso à escola para grupos de indivíduos que, por diversas razões, foram excluídos anteriormente. Isso se tornou uma preocupação tanto para os gestores políticos quanto para os pesquisadores da educação no país.

No Brasil, a discussão sobre política educacional começou a se delinear nos anos 80 e ganhou força nos anos 90. Nesse contexto, a Declaração Mundial de Educação para Todos resultantes da conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, desempenhou um papel importante. Esse documento enfatizou a educação como estratégia para atender às necessidades básicas de aprendizagem.

Outro movimento significativo foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em 1994.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de 1994 foi um evento organizado pela UNESCO, que defendeu a inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais. A conferência resultou na Declaração de Salamanca, que enfatizou o direito de todas as crianças receberem educação de qualidade em escolas regulares, adaptadas às suas necessidades. (BRASIL, 2008).

Isso marcou uma mudança importante na educação especial, incentivando a inclusão em vez de segregação. Desde então, a educação inclusiva tem sido promovida globalmente como um princípio fundamental. No entanto, ainda existem desafios a serem superados para alcançar a plena inclusão de todos os alunos com necessidades especiais.

Santos (2013) ressalta que, apesar do aumento do número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, ainda existem muitos obstáculos. Pode-se dizer, assim, que, à revelia dos progressos computados em nosso país, a ideia de inclusão, restrita ao ingresso de alunos com deficiência no ensino regular tem contribuído para a constituição deste como um campo confuso e paradoxal. Com outras palavras, para que a inclusão não se diminua a inserção ou a justaposição desse aluno na escola comum (DUEK, 2014).

A inclusão implica em esforços coletivos de todos que fazem parte da escola. Segundo a autora, o sucesso da inclusão depende da possibilidade de o professor atuante na escola comum reconhecer e responder às necessidades diversificadas dos seus alunos (DUEK, 2014).

Portanto o uso da tecnologia assistiva em sala de aula poderá favorecer alunos que, por diferentes razões apresentam dificuldades em se locomover, em sentar, em falar, em escrever e segurar objetos. Cada professor deveria preocupar-se em descobrir quem é o seu aluno. As ferramentas conhecidas, como a observação, continuam sendo nosso ponto de partida. O auxílio especializado deve ser um complemento, aumento da responsabilidade do professor, que, frente à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula, deve se identificar, selecionar e utilizar recursos e estratégias variadas, criando as condições adequadas para que os alunos possam aprender, individualmente. Com isso chegamos a um resultado de contribuições dos casos de ensino para sistematização de práticas realizada em sala de aula, dos números de professores junto com o aluno em sala. Programas iniciais e continuadas de professores para a educação inclusiva (DUEK, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Cunha (2015), a dislexia é um transtorno que frequentemente é confundido com déficit de atenção, problemas psicológicos ou falta de interesse. Caracteriza-se por dificuldades na decodificação de símbolos, leitura, escrita, soletração, compreensão de textos e reconhecimento de sons, além de afetar as habilidades motoras coordenadas.

Pessoas com dislexia tendem a trocar, inverter, omitir ou adicionar letras ou palavras ao escrever. O diagnóstico, de acordo com o DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV), é realizado para avaliar se essa incapacidade interfere no desempenho escolar ou em atividades diárias que exigem habilidades de leitura.

A dislexia é considerada um Transtorno Específico da Aprendizagem (TEA), com origem neurobiológica que afeta diretamente a leitura e a escrita. Esse transtorno é geralmente identificado na fase inicial da vida, ou seja, na infância. Sabe-se que "os transtornos são resultantes de anormalidades no processo cognitivo, que em grande parte derivam de alguma disfunção biológica" (CID-10, 1992:236 apud WR Educacional).

É importante destacar que o diagnóstico de dislexia é feito por exclusão, ou seja, é necessário descartar outros motivos para os sintomas (problemas emocionais, auditivos, visuais etc.).

Devido à necessidade de um diagnóstico e tratamento específicos, tanto a família quanto o indivíduo geralmente sofrem desgaste psicológico e financeiro significativos.

A falta de políticas educacionais direcionadas para essa problemática faz com que seja difícil diagnosticar alunos com dislexia na rede pública de ensino, e muitas vezes a falta de informação sobre o transtorno leva a criança disléxica a ser vista como preguiçosa e, conseqüentemente, tratada como incapaz.

No entanto, é importante ressaltar que os alunos disléxicos enfrentam dificuldades na leitura e escrita, mas possuem inteligência compatível com seu desenvolvimento. Eles também possuem muitas habilidades e, em alguns casos, são talentosos em áreas como arte, música, teatro, entre outras.

Existem indícios de que fatores hereditários possam estar envolvidos, aumentando a probabilidade de outros membros da família apresentar o transtorno.

Nesse contexto, a organização do espaço escolar com finalidades específicas torna-se um elemento curricular importante, e os cantos de atividades diversificadas oferecem às crianças a oportunidade de escolher e aprofundar suas preferências, além de estabelecer novas interações. Para os professores, o uso de materiais e cantos com temas de interesse proporciona a possibilidade de observar as crianças em situações espontâneas, conhecer suas preferências e permitir que elas também busquem novas interações, aprendizagens e oportunidades de convivência.

Para tanto, é adequado destacar que as instituições de educação especial trabalham com objetivos próximos com aqueles da escola regular, mobilizando de forma profunda no sentido de incluir. Para Silva e Fácion (2005, p.18), “[...] a inclusão escolar vem se efetivando na prática com dificuldade, muito antes de a legislação vigente formalizar a proposta”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, E., SILVA, A. P., & LEITE, L. A formação de professores para a educação inclusiva: uma revisão de literatura. *Educação & Formação*, 2019, 4(1), 131-147.
- BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 12/05/2023.
- BRASIL, Revista da Educação Especial/Secretaria da Educação Especial v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.
- CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com pingos nos “is”. 8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 12/05/2023.
- CUNHA, C. A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. 5.ed. São Paulo: 2015.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 1990.
- DUEK, V.P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. *Educação em Revista*. Educ.rev.vol.30 no.2 Belo Horizonte, April/June, 2014.
- JORNAL DA BAND. (2021, 23 de setembro). Dislexia: Transtorno de aprendizagem afeta mais de 10 milhões de brasileiros. Band UOL. <https://www.band.uol.com.br/noticias/jornal-da->

band/ultimas/dislexia-transtorno-de-aprendizagem-afeta-mais-de-10-milhoes-de-brasileiros-16473571. Acesso em: 22 maio 2023.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação v.11 n. 33 set/dez. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Dislexia. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/dislexia>. Acesso em: 22 maio 2023.





VIVIANE SOUZA ATHU

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário FIEO - UNIFIEO (2003); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2006); Professora de Ensino Fundamental I - Polivalente - na EMEF Prof.^a Eda Terezinha Chica Medeiros, Professor de Educação Infantil – no Centro de Educação Infantil Cidade de Genebra.

POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA FRENTE ÀS DIFICULDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS ALUNOS: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA DA REDE ESTADUAL (ESCOLA B)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar a validade da aplicação de oficinas de leitura como instrumento de formação continuada de professores a fim de oferecer subsídios para lidar com as dificuldades de leitura e interpretação de textos por parte dos alunos do ciclo II do ensino fundamental da escola “B” da rede estadual. Inicialmente foi feito um levantamento por meio de questionário, a fim de mapear as principais dificuldades de aprendizagem que os professores identificam em seus alunos. A fim de propor uma solução ao problema da leitura e interpretação de textos, foram elaboradas oficinas de leitura desenvolvidas com professores do ciclo II, por meio de atividades nas quais foram apresentados diversos gêneros textuais, que podem ser trabalhados em todas as disciplinas, de modo a familiarizar o aluno com a leitura. Verificou-se, após o desenvolvimento das oficinas, que nossos objetivos foram alcançados, visto que, alguns professores adotaram em suas práticas pedagógicas as sugestões propostas durante as oficinas. Ao final da pesquisa foi desenvolvido um protótipo para que a equipe da escola possa dar continuidade ao trabalho.

Palavras-chave:
dificuldades de aprendizagem; formação
continuada; leitura e interpretação; gêneros
textuais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo dar continuidade à proposta de projeto anteriormente adotada.

Nessa nova etapa propomos a realização de nossas oficinas em uma nova unidade escolar, visando o alcance de um diferente grupo de professores, para isso utilizamos as mesmas estratégias realizadas anteriormente, no entanto, aprimorando as aplicações das oficinas.

A dificuldade em ler e interpretar dos alunos do ciclo II está cada vez mais alarmante. Os índices de avaliação interna e externa apresentam médias abaixo do ideal, principalmente nas escolas públicas.

Há uma urgência em criar novas estratégias para sanar as dificuldades desses alunos, que já estão cursando ciclos mais avançados e não leem ou interpretam textos com proficiência. Faz-se necessário uma mudança na prática docente, principalmente dos professores que lecionam a esses alunos.

Com a fragmentação do ensino por disciplinas, há tempos vem se trabalhando cada professor na sua área, sem relação com outras disciplinas, o que dificulta o desenvolvimento pleno do aluno.

Neste projeto há a intenção de despertar no professor o interesse em trabalhar a dificuldade de leitura e interpretação de textos dos alunos, utilizando diferentes gêneros textuais existentes no seu cotidiano e que se relacionem interdisciplinarmente, por meio dos conteúdos curriculares propostos pelo governo.

No âmbito de criar estratégias pedagógicas para trabalhar essas dificuldades, foram propostas oficinas com diferentes metodologias utilizando os gêneros textuais.

Foi escolhida uma escola pública do Estado de São Paulo para desenvolver essas oficinas, a qual chamaremos de “Escola B”.

As oficinas foram propostas no horário de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) dos professores do ciclo II da escola B, que foram realizadas por quatro semanas consecutivas, às segundas-feiras. O grupo era formado por uma média de dez professores e a coordenadora pedagógica.

O objetivo das oficinas era oferecer subsídios aos professores de todas as disciplinas no desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura e interpretação buscando diferentes caminhos e estratégias.

As atividades desenvolvidas nas oficinas são permeadas pelos diferentes gêneros textuais, que estão no cotidiano do aluno e do professor, o que faz o aprendizado ser mais prazeroso e significativo.

É importante o docente saber trabalhar com esses textos, conhecer suas características, seu uso social e como relacioná-lo à sua disciplina. É essencial o professor compreender que a leitura está envolvida diretamente com todas as áreas e não somente a Língua Portuguesa e que deve haver uma preocupação e compromisso do corpo docente sobre como trabalhar com esses alunos.

Com intuito de auxiliar o professor nessa jornada, as oficinas trazem estratégias de como trabalhar diferentes gêneros textuais em diversas disciplinas e, no seu desenvolvimento, a troca de experiência entre os docentes é importante pois, além de valorizar a prática docente é uma oportunidade para conhecer diferentes metodologias e com isso entender melhor o aluno.

Ao final das oficinas foi entregue à Escola B, uma mídia (CD) com os conteúdos das oficinas e indicações de estratégias para trabalhar com gêneros textuais em várias disciplinas, como ferramenta ao desenvolvimento da leitura e interpretação de textos.

QUADRO TEÓRICO-CONCEITUAL

As dificuldades de leitura e escrita e consequentemente de interpretação dos alunos, têm sido constantemente questionadas. Porém, a quem se destina a solução deste entrave?

Para muitos, o problema está na formação inicial dos educandos, colocando para os docentes deste período a total responsabilidade para esse fracasso. No entanto, muitos autores destinam essa responsabilidade a todos os professores da vida escolar, não apenas aos professores das séries iniciais.

Conforme Bortoni-Ricardo et al (2010) a leitura é um processo sintetizador. Decorre daí que o desenvolvimento da compreensão leitora não pode restringir-se ao conteúdo das disciplinas de língua portuguesa. Pelo contrário, é tarefa de todas as disciplinas, ainda que, na escola brasileira, prevaleça essa distorção de atribuir esse compromisso somente aos professores de língua materna.

Neste capítulo abordaremos a importância dos atos de leitura, escrita e consequentemente de interpretação e discutiremos a quem é realmente destinada essa formação.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA

Atualmente na escola a leitura e a escrita são ensinadas de forma fragmentada, sem significado e fora do contexto social. Nela se lê somente para aprender a ler e se escreve somente para aprender a escrever (LERNER, 2002).

Mas, quais são os reais significados da leitura e da escrita?

Ainda conforme esta autora, diante deste questionamento, percebemos que as utilidades da escrita e da leitura vão além de sua prática apenas no âmbito escolar; não é uma leitura restrita apenas às atividades escolares, a importância dela está ligada a uma necessidade social, sendo assim, uma prática social.

Ler e escrever são processos de aprendizagens com períodos diferentes para cada aluno. Assim, embora tenhamos um currículo oficial a ser cumprido, nem sempre todos os alunos conseguem alcançá-lo.

Cabe aos educadores, professores e familiares a responsabilidade de motivar constantemente os alunos a buscarem não somente o hábito da leitura, mas que ela se torne para ele algo prazeroso e gratificante, que eles descubram a importância do ato de ler e escrever.

“Acreditamos que a possibilidade de produção de sentidos para ler e escrever influencie fortemente a formação de leitores e escritores para além dos muros da escola, que possam encontrar nesses instrumentos culturais uma fonte de prazer, gozo e entretenimento. No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias à criança” (VYGOTSKY apud MICARELLO, 2002, p. 123).

Na concepção de Paulo Freire, é fundamental a distinção entre alfabetizar como reprodução da escrita e da leitura, e alfabetizar como ler criticamente a realidade. O professor deve motivar o aluno

a dominar a escrita e a leitura como instrumentação formal e política do processo de formação do sujeito social emancipado. A finalidade não é em si ler e escrever para assinar o nome, copiar ordens, reproduzir parâmetros impostos, mas ler e escrever para poder ocupar o espaço próprio na sociedade, fundar caminhos da consciência crítica, chegar a um projeto próprio de desenvolvimento (GADOTTI, 1989 apud DEMO, 1997).

O PAPEL DO PROFESSOR NA AQUISIÇÃO OU NO APRIMORAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DOS SEUS ALUNOS

Para Bortoni-Ricardo et al (2010) a falta de uma boa compreensão da leitura feita por muitos estudantes, tem sido um dos fatores prejudiciais ao atual desempenho escolar. Para eles, a leitura deve ter um caráter interdisciplinar e ainda, fazer parte de todos os componentes curriculares da escola; deste modo, devemos preparar nossos alunos para que eles dominem estes componentes.

“Todo professor é por definição um agente de letramento; todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 16).

Enquanto educadores somos exemplos a serem seguidos por nossos alunos. Deste modo, mesmo que a formação do especialista em disciplinas específicas, não seja própria para que ele participe do processo de alfabetização dos alunos, ele pode conquistá-lo pelo ato da leitura. Quando o professor é um professor leitor, a tendência é que seus alunos também sejam.

“Se é praticando que se aprende a nadar, Se é praticando que se aprende a trabalhar, É praticando também que se aprende a ler e a escrever. Vamos praticar para entender e aprender para praticar melhor” (FREIRE, 2008, p.47).

Devemos possibilitar aos nossos alunos, o maior contato possível com materiais diversificados concernentes à leitura. Para motivá-los a essa prática, nós devemos mostrar-lhes que a leitura e a escrita fazem parte de toda a nossa vida, de toda a nossa sociedade.

Segundo Mantoan (2002, apud Moll et al 2005), é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.

Para Lerner (2002, p. 27), na escola os alunos não devem ser capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro e sim, saber escolher um material escrito adequado para buscar a solução de problemas que podem existir no seu cotidiano.

“Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito” (GUEDES e SOUZA, 2008, p. 2).

No ambiente escolar, essa tarefa de levar os alunos a descoberta ou aprimoramento da leitura e escrita, deve ser adotada, apoiada e trabalhada por todos os docentes. Se a leitura faz parte da nossa sociedade, então, por que não fazer parte das nossas aulas? Quando houver um trabalho que idealize essa descoberta ou aprimoramento, então eles perceberão a importância desses dois atos.

Tratando desse processo de leitura, abordamos juntamente com ela a necessidade de melhoria na

escrita. No entanto, esta é uma responsabilidade também de todos os professores. Quando possibilitamos que nossos alunos leiam e escrevam, estamos dando maior e melhor possibilidade de desenvolvimento.

“O mesmo para a escrita: se nós, professores de todas as áreas, proporcionarmos a nossos alunos oportunidades para que escrevam muito para dizer coisas significativas para leitores a quem querem informar, convencer, persuadir, comover, eles acabarão descobrindo que escrever não é aquela trabalhadeira inútil de preencher 25 linhas, de copiar livro didático e pedaços de enciclopédia. Nossos alunos descobrirão que são capazes de escrever para dizer a sua palavra, para falar deles, de sua gente, para contar a sua história, para falar de suas necessidades, de seus anseios, de seus projetos e acabarão por descobrir que são gente, que têm o que dizer, que têm história, que têm necessidades, anseios, que têm direito a satisfazer suas necessidades, a fazer projetos, que podem aspirar a uma vida melhor, enfim” (GUEDES e SOUZA, 2008, pág 5).

A LEITURA TRABALHADA DE MANEIRA TRANSDISCIPLINAR

Como já citado anteriormente, a leitura não é uma tarefa só dos professores de língua portuguesa, mas, deve ser um trabalho em conjunto com os demais especialistas.

Conforme Guedes e Souza (ibidem), a tarefa de ler e escrever um texto é tarefa do professor de história, de geografia, de ciências, de matemática, de educação física etc. Sendo assim, é uma questão para todas as áreas, que conta com a dedicação de todos os professores de maneira transdisciplinar, podendo ser por meio de salas de leitura ou de diversos materiais como: gibis, livros, jornais, revistas, contos, literatura juvenil e adulta entre outros.

“Nessa leitura interdisciplinar de formação de leitores vão ler, principalmente, o que acharem interessante: começando por histórias de aventura e de amor, que satisfaçam sua necessidade de fantasia, passando por poemas de todo tipo, que deem vazão aos seus sentimentos e os organizem, passando por reportagens de atualidades, de divulgação científica, que encaminhem sua curiosidade e forneçam uma base para dimensionar o mundo em que vivem, notícias sobre a cidade, sobre o estado, o país, ensaios sobre história do Brasil, da América, do mundo, sobre os problemas do presente, sobre outros povos, contemporâneos ou antigos, sobre a política, os costumes, os esportes, a tecnologia, as ciências, as artes etc.” (GUEDES e SOUZA, 2008, p. 4).

Ainda conforme estes autores, esses momentos de leitura devem ocorrer na própria sala de aula e não na biblioteca. A sala de aula é o espaço que o aluno tem melhor identificação, pois, faz parte do seu contexto. Já na biblioteca é o espaço para que após a identificação e o prazer pela leitura, ele cultive esse hábito.

“Ao lado dessa atividade de leitura orientada pelo gosto, pelo prazer de atribuir sentido a um texto, cada professor, na aula de sua respectiva área (ou dois ou mais professores em trabalho multidisciplinar), vai promover a leitura de textos que valem a pena ser aprofundados: agora todos vão viver o encantamento da descoberta dos muitos sentidos em um texto decisivo para o

conhecimento produzido pela humanidade. Esta leitura de inserção do aluno no universo da cultura letrada desenvolve a habilidade de dialogar com os textos lidos, através da capacidade de ler em profundidade e interpretar textos significativos para a formação de sua cidadania, cultura e sensibilidade” (Ibidem, p. 5).

Deste modo, o papel do professor torna-se imprescindível para que, além dele ser leitor, seus alunos também sejam. Descobrindo assim, que a leitura é fundamental em muitas atitudes da nossa vida.

“O leitor não é aquele que lê o livro que lhe é proposto, mas aquele que cria seus próprios meios de escolher os livros que irá ler, que pratica uma atividade ‘metaléxica’ nas colunas dos jornais, na livraria, na biblioteca; é aquele que conhece os meios para encontrar e diversificar os textos ligados aos seus interesses” (FOUCAMBERT apud MICARELLO, 2002, p. 133).

Para Ferreiro (1993), a escrita é um objeto social, mas a escola a transformou em um objeto exclusivamente escolar, deste modo, a escola acaba ocultando suas funções extracurriculares. Dentro deste contexto precisamos ressignificar nossa prática enquanto educadores e percebermos o quão importante é o nosso papel na vida de nossos alunos.

A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS DE LEITURA NAS ESCOLAS

Lerner (2002) questiona o que fazer para preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm fora dela e como evitar que se desvirtuem ao serem ensinadas e aprendidas. Ser praticante da leitura e da escrita, não é algo tão simples, pois:

“O que mostram, então, alguns estudos sociológicos e históricos é que chegam a ser ‘praticantes’ da leitura e da escrita no pleno sentido da palavra somente aqueles que as herdaram, assim como se herdaram os patrimônios familiares” (Lerner, 2002, p.58).

A autora enfatiza que neste caso é necessário incluir as práticas de leitura e escrita como objetos do ensino. Ela aponta como uma das soluções para que a escola possa se transformar num âmbito propício para a leitura que: “as condições devem ser criadas desde antes que as crianças saibam ler no sentido convencional do termo, e umas delas é que o professor assume o papel de intérprete e os alunos possam ler através dele.” (Lerner, 2002, p.75).

Neste caso o professor passa a ser o mediador do processo. Uma outra solução apontada pela autora é trabalhar com projetos, pois trabalhar com projetos “permite, realmente, que todos os integrantes da classe - e não só o professor - orientem suas ações para o cumprimento de uma finalidade compartilhada [...]” (Lerner, 2002, p.22).

É, portanto, uma leitura para a vida, que responderá a um duplo propósito: didático e comunicativo. Os projetos de interpretação/produção são analisados para cumprir uma finalidade específica vinculada, em geral, à elaboração de um produto tangível. Destaque que os projetos devem ser dirigidos para a realização de algum (ou vários) dos propósitos sociais da leitura: ler para resolver um problema prático (utilizar um aparelho), ler para se informar sobre um tema de interesse (saber científico), ler para escrever, ou seja, para produzir conhecimento que se tem sobre um tema de determinado artigo; ler para buscar informações específicas. Os projetos de leitura são de propósitos pessoais, como por exemplo: leem-se muitos contos ou poemas para escolher aqueles que se desejam compartilhar com outros leitores.

A autora destaca que ler notícias, contos ou curiosidades científicas em um dia da semana, por exemplo, contribui para a familiaridade com certos gêneros e para consolidar os hábitos de leitura. Escrever uma mensagem por correio eletrônico para um aluno de outra escola, pode contribuir para consolidar certas práticas de comunicação por escrito (Lerner, 2002, p.23.).

Uma outra situação importante neste processo da leitura e da escrita apontada por Lerner é trabalhar com projetos institucionais, tais como: jornalismo escolar, intercâmbio epistolar e a formação de clubes de teatro ou clubes de avós narradores. Ela enfatiza que os projetos institucionais permitem instalar na escola e não só na classe um “clima leitor” que, em alguns casos, às vezes se estende até aos lares dos educandos. Ela destaca que os projetos institucionais proporcionam um quadro de leitura que ganha sentido tanto entre os alunos como aos professores.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

“Dentro do contexto educacional contemporâneo, como imposição na atual configuração da atual sociedade da informação, a formação continuada é a saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, por isso o profissional consciente deve saber que sua formação não termina na Universidade. Formar o educador para atuação na sociedade globalizada através de um processo de formação continuada proporcionará ao mesmo, independência profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades e, conseqüentemente, estabelecer novas relações de construção do conhecimento na sua prática pedagógica” (LIMA, 2004, pág. 35).

Lima (2004) aponta que a formação do professor não termina na Universidade, que ela apenas lhe mostra caminhos, fornece alguns conceitos e ideias, porém, mesmo assim, precisamos aprender na prática, pesquisando, observando, estudando e até errando. Além disso, a atualidade exige mudanças e um constante aperfeiçoamento.

Ainda para ele, essa formação é entendida como atividades formativas, que visam aprimorar seus conhecimentos, habilidades práticas e atitudes dos professores, buscando assim, a eficácia na educação, deste modo, o sucesso na educação dos nossos alunos. A formação continuada deste modo, é um caminho possível para uma melhor qualidade no ensino.

“Mesmo supondo que o professor tenha recebido adequada formação, a atualização é uma exigência da sociedade do novo tempo. Tabus caem, métodos são questionados, conceitos são substituídos, o mundo da ciência, do trabalho, da política, da empresa, caminha velozmente para as mudanças de padrões e a exigências. Se o diploma abre as portas do mercado de trabalho, não garante a permanência nele” (LIMA, 2004, p. 39).

A formação continuada tem um significado muito importante, pois possibilita a articulação entre a atuação dos professores em sala de aula, como também um espaço para reflexão coletiva, refundando-se sempre de novo na produção do saber (MARQUES, 2003).

AS DIFICULDADES EM BUSCAR A FORMAÇÃO CONTINUADA

Observando o levantamento feito por meio do nosso questionário inicial, percebemos que muitos professores não deram continuidade à sua formação, nos fazendo indagar o porquê?

“Como e quando realizar a formação continuada? Nos fins de semana? É impraticável e não se pode exigir de quem trabalha a semana inteira e merece, como os outros trabalhadores, descanso e lazer. Em serviço? Talvez. Isso implica em alteração da rotina da escola: diminuição de dias letivos, dispensa de alunos e outros acertos para obter a participação da maioria” (LIMA, 2004, p. 38).

É notável que muitas dificuldades existem, às vezes a extensa carga horária, o grande número de alunos, até mesmo a exaustão do corpo, muitos estão desmotivados e não acreditam mais na educação, mas, ainda há aqueles que não percebem a necessidade de uma atualização, de buscar novos métodos, de trocar experiências. Em meio a tudo isso, há alunos que precisam do nosso auxílio, em busca de uma melhor possibilidade de desenvolvimento.

Diante dessas dificuldades que fazem parte da nossa realidade, discutimos então um momento que pudesse ser utilizado para a nossa proposta de formação continuada voltada para o aprimoramento da leitura, escrita e interpretação dos alunos. Optamos então, pelo espaço reservado para a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) dos professores da escola “A”.

Dentro deste período, escolhemos trabalhar nossas oficinas, onde propomos uma atualização dos conceitos voltados a leitura e interpretação, possibilitando assim, que haja trocas de ideias, conhecimentos e práticas entre os professores e enfatizando a necessidade de uma educação transdisciplinar, ou seja, um trabalho conjunto de todas as áreas.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Este projeto foi desenvolvido em uma escola estadual de São Paulo, aqui denominada Escola B, situada no município de Carapicuíba, no bairro Parque Santa Teresa. É uma escola que oferece as seguintes modalidades de ensino: Ciclos I e II do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Telecurso. Tem cerca de 160 professores e 1700 alunos.

A escola está localizada na periferia de Carapicuíba. A maioria dos pais de alunos trabalham, ou seja, possuem uma renda própria e moradia com condições de saneamento adequado. Os alunos não necessitam de doações de materiais escolares e nem de alimentos ou roupas.

As oficinas foram propostas no horário de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) dos professores do ciclo II, realizadas toda segunda feira, por quatro semanas consecutivas. O grupo era formado por uma média de dez professores e a coordenadora pedagógica.

METODOLOGIA

O questionário inicial utilizado na primeira etapa do projeto teve algumas reformulações, uma vez que nosso grupo centrou o foco do projeto nas dificuldades de leitura e interpretação.

Continuamos com o questionário misto contendo questões fechadas relacionadas à formação dos professores, porém, as questões abertas, que na primeira etapa eram mais gerais, relacionadas às dificuldades de aprendizagem dos alunos, foram modificadas para questões sobre as dificuldades específicas de leitura e interpretação.

Nesta etapa 14 professores participaram respondendo ao questionário. Este grupo é igualmente composto por homens e mulheres. A maior parte dos professores está na faixa dos 31 aos 40 anos de idade:

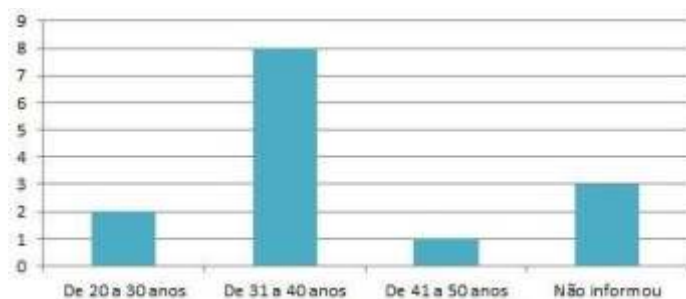


Gráfico 1: Idade dos professores participantes da pesquisa na Escola B.

Os professores participantes trabalham apenas na escola pública, e as disciplinas que lecionam aparecem no gráfico a seguir:

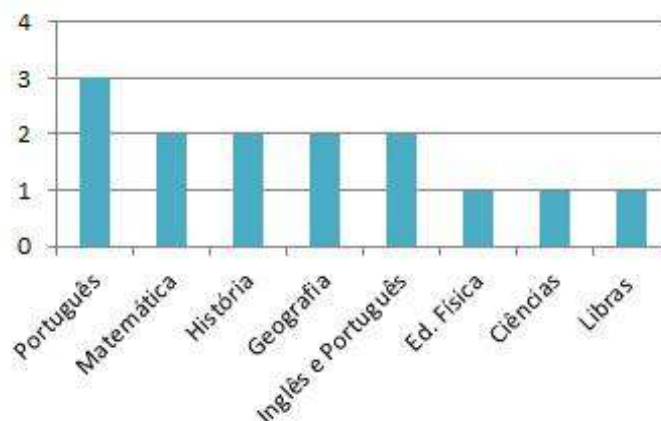


Gráfico 2: Disciplinas que lecionam os professores participantes.

Todos os professores têm como formação inicial a Licenciatura Plena, sendo que dois deles também possuem a formação de Magistério (anterior à Licenciatura) e um dos professores ainda está cursando a graduação. Dentre os professores já formados, a maioria concluiu a graduação a partir da década de 2000 e cinco formaram-se na década de 1990.

Em relação à continuidade dos estudos após a formação inicial, observa-se que pouco mais da metade do grupo (oito professores) não fez cursos de pós-graduação. Os outros seis professores realizaram cursos de especialização, e um professor também realizou mestrado, na área de Ciências Sociais.



Gráfico 3: Realização de curso em nível de pós-graduação

Foi perguntado se os professores têm em suas turmas, alunos que apresentam dificuldades de leitura e interpretação. Todos os professores responderam que sim, a maioria apontando uma estimativa de 10% a 15% de alunos por turma com tais dificuldades:

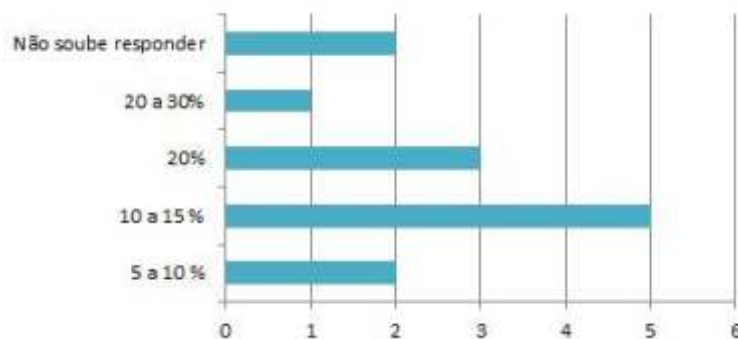


Gráfico 4: estimativa de alunos por turma com dificuldade de leitura e interpretação

Sobre como os professores identificam estas dificuldades, com frequência as respostas dos professores apontaram que eles percebem estas dificuldades na observação cotidiana de como o aluno desenvolve as atividades, sobretudo aquelas que envolvem leitura compartilhada e exercícios de interpretação de textos. Também foram assinaladas as avaliações diagnósticas e a atitude de desinteresse por parte de alguns alunos que tentam esconder suas dificuldades.

Para lidar com estas dificuldades, os professores também demonstraram utilizar diversas ferramentas: adequação de atividades, ora reformulando textos, ora diversificando os tipos de atividades; alguns mencionaram a formação de duplas ou pequenos grupos de alunos, mesclando aqueles que têm mais dificuldades com aqueles que têm menos dificuldades; o estímulo, a paciência, atenção individualizada também foram apontados pelos professores como meio para se trabalhar com estes alunos. Um dos professores respondeu que acaba “nivelando por baixo o conteúdo da sala, para que todos possam acompanhar”, uma vez que ele diz não dispor de habilidades para sanar tais problemas. Esta resposta vem ao encontro do que propõe nosso projeto: auxiliar os professores para que encontrem formas de trabalhar com os alunos que apresentam defasagem quanto à leitura e interpretação de textos, de modo a possibilitar o acompanhamento dos conteúdos correspondentes a cada disciplina e à fase do ensino em que se encontram.

Também perguntamos aos professores a que eles atribuem estas dificuldades dos alunos. A resposta mais frequente entre os professores é de que falta incentivo por parte da família, para que a criança se familiarize com a leitura. Também a falta de incentivo à leitura por parte da escola nos anos iniciais, foi apontada por dois professores. Outras razões, como questões estruturais do sistema escolar também apareceram nas respostas dos professores, como a progressão continuada, o alto número de alunos por turma e a falta de recursos pedagógicos:



Gráfico 5: A que os professores atribuem as dificuldades de leitura e interpretação dos alunos

Ao lidar com estas dificuldades dos alunos, os professores responderam receber pouco apoio e orientação, sendo esta muitas vezes em forma de materiais pedagógicos fornecidos pela Secretaria de Educação, nem sempre suficientes ou adequados para as necessidades específicas dos alunos. Também foi mencionada a troca de experiências dentro do grupo de professores, o encaminhamento de alunos para aulas de reforço e a presença do professor de apoio.

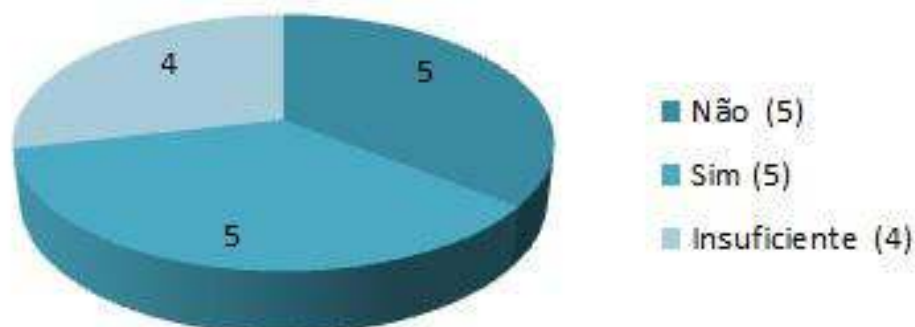


Gráfico 6: Os professores recebem apoio ou orientação para lidar com as dificuldades?

Por fim, perguntamos aos professores se eles costumam diversificar os gêneros textuais em suas aulas. Com exceção de um, todos os professores disseram utilizar textos de gêneros variados, considerando ser importante para que o aluno possa se apropriar melhor dos conteúdos, uma vez que pode estudar um mesmo tema com abordagens diferenciadas.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Em continuidade ao projeto anterior, mantivemos o formato das quatro oficinas, com pequenas alterações. A seguir relatamos como foi desenvolvida cada uma delas:

Primeira Oficina – 18 de março de 2013

A oficina teve início com a apresentação das atividades pelas pesquisadoras. Em seguida foi feita uma sondagem com o grupo de professores a respeito do conhecimento deles quanto à leitura e interpretação de textos. As perguntas realizadas foram:

- Você considera importante trabalhar a leitura e interpretação nas suas aulas?
- “Ler e escrever: compromisso de todas as áreas”. Você concorda com esta afirmação?
- Você costuma trabalhar com atividades de leitura e interpretação em suas aulas?
- Quais gêneros de textos você costuma utilizar em suas aulas?
- Quais critérios você utiliza para escolher textos a serem trabalhados nas aulas?

Os professores estavam um pouco silenciosos e, no decorrer da oficina, a interação foi se ampliando. Sobre a importância de se trabalhar essa dificuldade (leitura e interpretação) em todas as áreas, não deixando o encargo somente nas mãos do profissional de Letras, houve consenso entre os docentes, mas as reclamações giraram em torno da ausência do aparato material, dos espaços e do tempo para programar atividades que suprissem esta dificuldade, pois também tinham de cumprir o conteúdo programático proposto pelo governo para cada disciplina. Alguns disseram que trabalhariam com os diferentes gêneros textuais na classe, tentando ajudar seus alunos.

Após a discussão sobre as perguntas feitas, propusemos uma atividade na qual cada professor

escreveria em um papel uma palavra relacionada à leitura e interpretação de textos (brainstorm). Surgiram várias palavras conforme figura 1.



Figura 1: Palavras apontadas pelos professores durante o brainstorm.

Em seguida, foram exibidos dois vídeos apresentando definições sobre os gêneros textuais e a importância de se trabalhar com eles. Após o término dos vídeos propusemos novo debate, consultando as opiniões dos professores sobre a necessidade de trabalhar com os diversos gêneros e se fariam algumas mudanças nas palavras escritas antes dos vídeos. A maioria não se manifestou e uma professora disse que faria algumas alterações, trocando a palavra “compreensão”, que foi sugerida por diversos professores, pela palavra “comunicação”.

Em muitos momentos os professores reclamavam demais sobre a falta de materiais etc., falta de infraestrutura, ausência do tempo para selecionar os gêneros e de diversos fatores que não estavam relacionados com o tema da oficina, mas que estavam relacionados com a gestão escolar ou com o governo, ou seja, que é importante trabalhar a leitura e interpretação, mas que não tinha como trabalhar diante da ausência de condições mínimas. Foram mencionadas diversas saídas possíveis para se trabalhar com os gêneros e situações alternativas para “driblar” as insuficiências gerais que impedem o progresso no trabalho docente. Também foi informado aos professores que ao final das oficinas seria entregue à escola um material de apoio com os conteúdos trabalhados e sugestões de atividades que poderão ser aplicadas nas diversas disciplinas.

Durante esta oficina alguns professores deixaram a sala antes do final, pois cumpriram apenas os primeiros 50 minutos de ATPC. Também neste momento, outros professores entraram na sala, para cumprir o segundo momento do ATPC, o que, porém, não prejudicou o desenvolvimento da oficina, uma vez que alguns professores permaneceram durante os dois períodos.

Segunda oficina – 23 de março de 2013

Na segunda oficina compareceram 12 professores. Nesta data os alunos foram dispensados da aula, pois não havia água na escola. Os professores permaneceram para participar da ATPC.

Começamos a oficina distribuindo folhas com diferentes gêneros textuais com um mesmo tema:

sustentabilidade. Pedimos para que eles identificassem e socializassem as características de cada gênero (texto informativo, canção, carta de leitor, conto, poesia, história em quadrinhos e charge). Alguns professores falaram sobre sua prática pedagógica com alguns gêneros textuais (conto, imagens, etc.).

Abriu-se espaço para a discussão de que é importante e possível trabalhar diferentes gêneros textuais que falam do mesmo tema e que é também possível trabalhar os diferentes conteúdos das diversas disciplinas com gêneros textuais.

Antes de irmos para a segunda parte da oficina (os vídeos), escrevemos na lousa a frase: “Você sabia que é possível ler sem decodificar letra por letra, sílaba por sílaba”, mas da seguinte maneira:

**V12E S1BI1 Q3E É P5SSIV3L L3R S1M D1COD1F3C1R LE3R2 P1R LE3R2,
S1L2B1 P1R S1L2B1**

Todos conseguiram ler. Este foi um exercício prático que serviu de base para as informações contidas no vídeo exibido em duas partes, intitulado “O que acontece quando lemos” (a primeira parte com duração de 7 minutos e 41 segundos e a segunda parte com duração de 6 minutos e 44 segundos), vídeo elaborado pelo MEC, SEB e SEED em 2006¹. Nestes vídeos há explicação do que acontece quando lemos (“lemos com o cérebro e não com os olhos”), quais as estratégias de leitura são ativadas quando lemos e a sua importância no processo de leitura.

Falou-se sobre a importância de informar ao aluno o que irá ler, reconhecer seu cotidiano, conhecimentos prévios para trazer ao aluno algo significativo e assim, motivante para ele.

O professor de matemática nos entregou uma folha com um texto que ele havia começado a trabalhar em sala de aula. Pedimos para ele socializar com o grupo. Todos acharam interessante o texto e estão aguardando o desfecho da atividade com a turma dele para socializar com o grupo. Achamos interessante pois ele sentiu que, depois da oficina dada por nós, foi possível “arriscar” dar uma aula envolvendo gêneros textuais.

Terminamos a oficina com um vídeo da música “O sal da Terra”, de Beto Guedes que anteriormente havia sido apresentado como o gênero canção.

Terceira oficina – 01 de abril de 2013

Nesta oficina a atividade proposta foi a leitura com antecipação. Foram distribuídas cópias do texto “O baile do caixeiro viajante”², para que cada professor pudesse acompanhar a leitura. Foi solicitado que lessem apenas o título, a partir do qual fariam uma previsão sobre o que o texto iria abordar. As hipóteses levantadas foram anotadas no quadro, para que ao final do texto pudéssemos verificar se estas seriam confirmadas. Também foram sendo feitas pausas em partes do texto previamente determinadas, para saber o que os professores, que acompanhavam a leitura, supunham que iria acontecer na história. As hipóteses foram sendo anotadas no quadro, para posterior verificação. Ao final da leitura do texto, pudemos verificar que algumas antecipações que eles colocaram no início, não apareceram na história, mas outras se confirmaram.

Propusemos algumas questões de localização, como método para que o aluno se aproprie da leitura do texto, voltando a ele para encontrar respostas sobre os acontecimentos relatados no conto.

Foi explicada a importância desse tipo de prática para que o aluno se familiarize com a leitura e

¹ Vídeo disponível no site Youtube, no link: http://www.youtube.com/watch?v=Et4B29WyW_s

² Do livro “Minha querida assombração”, de Reginaldo Prandi. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2003.

interpretação de textos, pois quando solicitamos que o aluno levante hipóteses, que ele antecipe os acontecimentos possíveis antes de ler o texto, aumentam as chances de que ele se interesse pela leitura, pois poderá ao longo do texto, e ao final da leitura, verificar se suas expectativas se confirmam ou não.

Uma das professoras presentes concordou com a importância deste tipo de prática em sala de aula pelo fato de os alunos não saberem como estudar, por não terem conhecimento das práticas de estudo e não saberem como proceder para conseguir um bom aproveitamento do que é trabalhado na escola. Esta colocação é bastante pertinente, pois no cotidiano da sala de aula, em diversas turmas é possível observar alunos que muitas vezes apresenta dificuldades de organizar o caderno, por exemplo, o que constitui um fator importante para a clareza do que é trabalhado em sala de aula. Quando perguntamos sobre o que os professores acharam da atividade proposta, eles disseram que é uma atividade interessante e possível de ser feita em sala de aula, em qualquer disciplina, pois a leitura é indispensável a todas as áreas do conhecimento. Propuseram organizar a sala em roda, para que a leitura seja mais dinâmica e que possam comentar e fazer as antecipações coletivamente. Quando um dos professores questionou sobre a possibilidade de os alunos não respeitarem as pausas, uma das professoras sugeriu que seja explicado a eles que a atividade tem um objetivo, e que para ser atingido, as regras precisam ser seguidas por todos.

Como sugestão para trabalhar outros gêneros além do conto, a título de exemplo, foi entregue aos professores uma folha contendo uma tirinha e um texto informativo, ambos relacionados ao tema do crescimento da população mundial, na área da Geografia, para ilustrar que o mesmo formato de atividade – leitura com antecipação – pode ser feito com outros gêneros e temas, fazendo a leitura do título e anotando as hipóteses que os alunos apresentam sobre o tema antes da leitura, para posterior verificação.

Quarta oficina – 08 de abril

Estavam presentes no início da oficina, oito professores. Foi informado que seria o último encontro com o grupo e as atividades que seriam desenvolvidas. Foi feita a leitura compartilhada do texto “A testemunha tranquila”, explicando como fazer as inferências, levantamento de hipóteses e antecipações. Foram entregues cópias do texto e das estratégias que deveriam ser usadas para aquela atividade.

Depois foram entregues bexigas contendo bilhetes com o nome de um gênero textual (conto, poesia, texto jornalístico, charge, canção, história em quadrinhos, carta do leitor), o professor deveria planejar uma aula de acordo com a sua disciplina e conteúdo da mesma adotando o gênero textual sorteado. Foi entregue a cada um, uma folha de papel para elaborarem suas propostas de atividade. Depois de alguns minutos socializamos as ideias.

O professor de Educação Física elaborou uma atividade com o gênero canção e explicou que daria uma aula de movimento com o auxílio de uma canção que falaria sobre partes do corpo.

O professor de Matemática elaborou uma atividade com o gênero conto e explicou que daria situações-problema de matemática em forma de “adivinhação”.

A professora de Geografia elaborou uma atividade com o gênero de texto jornalístico e sugeriu abordar temas da atualidade (desenvolvimento sustentável, a questão da água, terremotos, etc.).

A professora de Biologia elaborou uma atividade com o gênero história em quadrinhos na qual os alunos produziram uma história em quadrinhos com o tema sustentabilidade, com o objetivo de conscientizar a população. O processo de construção desta história em quadrinhos envolveria trabalho em grupos considerando o desenvolvimento da escrita, a construção dos diálogos e a interpretação.

Outro professor de Geografia elaborou uma atividade com o gênero poesia. Utilizaria poesias de cunho social de autores do século XX para relacionar os problemas cotidianos da população do século anterior com os vivenciados atualmente.

A professora de Português elaborou uma atividade com o gênero charge. Sugeriu a leitura e interpretação, compartilhada oralmente. Abordaria a ortografia e o uso das palavras de acordo com as charges lidas e produzidas pelos alunos.

Todos participaram e falaram suas expectativas, dúvidas e sugestões, além das diversas formas de se trabalhar com gêneros textuais, como explicaram acima.

Em seguida foi exibido um vídeo de uma aula do professor de Matemática, que trabalhou uma atividade que envolvia valores morais e a tomada de atitude diante de uma situação-problema. Os alunos davam relatos de como eles agiriam em tal situação.

Para finalizar foram feitos os agradecimentos pelas participações e envolvimento do grupo de professores e da coordenadora que nos cedeu o espaço do ATPC para a concretização das oficinas. Como mensagem final foi feita a leitura do texto: “o jogador de estrelas”.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta segunda etapa do projeto, o desenvolvimento das oficinas ocorreu de modo bastante produtivo em relação à experiência anterior. Diversos fatores contribuíram para este resultado, dentre os quais destacamos o aprimoramento das oficinas, com a reelaboração de alguns pontos; a presença de dois integrantes do nosso grupo em cada oficina; o envolvimento dos professores da escola; o apoio da coordenação da escola, que além de oferecer a abertura do espaço da ATPC, também esteve presente em todas as oficinas.

Foi possível perceber que muitos professores já tinham conhecimento sobre os diversos gêneros textuais, no entanto, não viam a possibilidade de trabalhar com as dificuldades de leitura e interpretação por meio dos gêneros textuais em suas respectivas disciplinas, atribuindo esta tarefa apenas à disciplina Língua Portuguesa. O que procuramos demonstrar nas oficinas é que os gêneros textuais podem ser trabalhados interdisciplinarmente.

Um dos professores participantes das oficinas enviou-nos o relato sobre uma atividade por ele desenvolvida com seus alunos envolvendo a leitura e interpretação de textos na disciplina de Matemática. Esta atividade foi aplicada após a segunda oficina, demonstrando entusiasmo pela ideia de trabalhar a nossa proposta. Porém, observamos que o texto trabalhado não foi articulado aos conteúdos da disciplina, como havia sido sugerido na oficina, mas propunha aos alunos que refletissem sobre uma determinada situação envolvendo um conflito ético, o que de modo algum desqualifica o trabalho, ao contrário, mostra-nos outra possibilidade, a do trabalho com os temas transversais adotando os diversos gêneros textuais.

Outros professores demonstraram interesse pelo tema, apresentando ideias sobre como poderiam trabalhar com os diversos gêneros textuais, ou pedindo materiais complementares para trabalhar as atividades propostas nas oficinas.

Assim como na escola A, da primeira etapa do projeto, nesta etapa também constatou-se a necessidade da complementação da formação, não necessariamente por meio de cursos de extensão ou pós-graduação, mas é possível que esta complementação seja realizada dentro da escola, junto aos pares, com apoio do coordenador pedagógico da unidade, nos momentos de trabalho coletivo.

Este tipo de ação possibilita a troca de ideias e a elaboração ou planejamento de estratégias que possam ser adotadas diante das dificuldades apresentadas pelos alunos da unidade escolar. Deste modo, os professores podem elaborar um planejamento que leve em consideração o caráter transversal das habilidades de leitura e interpretação.

PROTÓTIPO

Para complementar os objetivos propostos em nossas oficinas, desenvolvemos o protótipo que consiste numa mídia digital (CD de dados), com a descrição das oficinas e todos os materiais (vídeos e atividades) que foram utilizadas nas oficinas, além de sugestões de outras atividades e bibliografia para que a equipe da escola possa dar continuidade à nossa proposta de intervenção em suas respectivas disciplinas, visando o desenvolvimento e/ou aprimoramento das habilidades de leitura e interpretação de textos de seus alunos.

O material está organizado da seguinte forma:

- **Descrição das oficinas:** um arquivo em formato Power Point que traz uma apresentação do protótipo e a descrição de como ocorreram cada uma das oficinas, contendo também os vídeos que foram exibidos e as atividades realizadas.
- **Textos sobre sustentabilidade:** nesta pasta estão todos os textos apresentados na segunda oficina.
- **Contos (para leitura com antecipação):** esta pasta contém textos do gênero conto, com orientações para a atividade de leitura com antecipação e levantamento de hipóteses. Cada texto apresenta também as questões que podem ser feitas durante a leitura.
- **Sugestões de atividades:** pasta contendo atividades das disciplinas Língua Portuguesa, Filosofia, História, Educação Física e Geografia, que utilizam os diversos gêneros textuais e que poderão ser utilizadas pelos professores.
- **Indicações bibliográficas e vídeos de apoio:** Para que os professores possam aprofundar seus conhecimentos sobre a problemática que trabalhamos, deixamos algumas referências bibliográficas e vídeos que possam dar embasamento à prática de trabalho com gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização das oficinas, notamos que houve uma participação efetiva dos professores e da coordenação da escola B, além disso, os objetivos propostos no início da pesquisa foram alcançados. Os professores de diversas disciplinas perceberam a possibilidade de trabalhar os diversos gêneros textuais em suas aulas, sem responsabilizar somente o professor de Língua Portuguesa.

Ressaltamos que essa formação não precisa necessariamente ocorrer num curso formal, mas pode ser realizada em momentos de trabalho coletivo, pois esta é uma oportunidade para que haja uma integração e trocas de ideias ou práticas pedagógicas. O trabalho coletivo é importante para o desempenho de qualquer ação educativa que a escola venha realizar, desta forma, essa coletividade colabora para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que propomos que todas as disciplinas estejam envolvidas para trabalhar a leitura e interpretação, sendo o aluno o maior beneficiado, pois eles receberão melhores chances de desenvolvimento, sendo assim, suas dificuldades poderão ser minimizadas.

Na escola B, a partir das oficinas os professores tomaram iniciativas e muitos demonstraram interesse em continuar o trabalho mesmo após a finalização destas, realizando a aplicação das estratégias em suas salas de aula. Posteriormente à aplicação das oficinas, a equipe escolar iniciou a realização mensal de uma semana de atividades intensas envolvendo a prática de leitura e interpretação de textos em todas as disciplinas. O material contido no protótipo que desenvolvemos

poderá servir como apoio para a elaboração destas atividades.

Vale ressaltar que mesmo diante dos aspectos positivos observados durante as oficinas, este projeto é uma possibilidade de amenizar as angústias em torno das dificuldades que os alunos apresentam, mas está distante ainda de ser uma solução para todos os problemas que remetem a leitura e interpretação de texto, pois em uma das oficinas os professores argumentaram que não possuem condições dignas de trabalho envolvendo salário adequado, estrutura do ambiente, falta de materiais ou a insuficiência dos recursos, gestão deficiente, enfim diversos obstáculos.

Sendo assim, consideramos que a realização das oficinas é uma das alternativas para que este entrave seja minimizado, pois, não podemos mudar ou sanar todas as dificuldades de aprendizagens de leitura e interpretação de todos os nossos alunos, mas somos capazes de mudar a realidade de alguns. Então, que possamos desenvolver nosso trabalho com entusiasmo, seriedade, compromisso e competência, superando os desafios existentes, para que nossos alunos alcancem o melhor desenvolvimento possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDO PONTES [et al]. Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais. São Paulo: Zouk, 2004.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Práticas de leituras para neoleitores. Curitiba: Pró-Infantil, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flores. Formação do professor como agente letrador. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais – PCN's. Brasília; Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

CORREAD.,SALEH P., org. Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola. Ponta Grossa, UEPG, 2007.

COSTA, Sérgio Roberto. Dicionário de gêneros textuais. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, Emilia. Com todas as letras. 4 ed. tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: três artigos que se completam. 49 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, L. MICARELLO. Os sentidos produzidos por crianças e adolescentes para suas experiências com leitura e escrita na escola. In: COSTA, SFREITAS, M. Leitura e escrita na formação de professores. Juiz de Fora: UFJE, 2002.

GUEDES P., SOUZA J. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: Curso de Pós-graduação: Disciplina Ler e escrever. Fortaleza, 2008.

INEP/MEC. Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro – com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Publicado em maio de 2009.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed,

2002.

LIMA, V. Considerações sobre a formação continuada de educadores. In: ALDO PONTES [et al]. Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais. São Paulo: Zouk, 2004.

MARQUES, José L. Universidade e formação de professores- a práxis da intertextualidade literária como nuance interdisciplinar. Dissertação de mestrado- FE- PUC. Campinas, 2003.

MOLL, J.; TITTON M. B. P., XAVIER, M. L. M. et al. A escola pública como espaço para as classes populares: pedagogias da diversidade e reinvenção coletiva do trabalho escolar. In: MOLL, Jaqueline (org.). Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

MONTEIRO, M. Leitura e escrita: Uma análise dos problemas de aprendizagem. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SEE/CENP). Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Letra e Vida) - Módulo I. São Paulo, 2005.





✉ atendimento@fabrange.edu.br

☎ (11) 4941-1735 📞 (11) 94037-5827

