

XXI JORNADA EDUCAÇÃO E XXI SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS INOVADORAS – FACLEPP/UNOESTE

Artigo Completo – Ciências Humanas

LEVANTAMENTO DE RECURSOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE CRIANÇAS SURDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SURVEY OF EDUCATIONAL RESOURCES FOR TEACHING DEAF CHILDREN IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Cristiano Pereira Marques ¹; Danielle Aparecida Nascimento dos Santos ²

¹Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Faculdade de Ciências e Tecnologia” – FCT, Unesp, Campus de Presidente Prudente. Coordenadora e Docente da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Docente do “Programa de Pós-graduação em Educação” da “Universidade do Oeste Paulista” – Unoeste.

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar um levantamento de recursos educacionais digitais que podem trazer benefícios para a prática da ludicidade por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) possibilitando a aprendizagem da criança surda nos anos iniciais do ensino fundamental. No Brasil a língua de sinais foi oficializada pela Lei Federal nº 10.436/2002, como língua natural e materna de pessoas surdas brasileiras, marcando um início de uma nova era referente aos surdos brasileiros, inclusive crianças surdas, essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. O objetivo geral do referido estudo é contribuir para o debate sobre a importância do lúdico em Libras para crianças surdas na Educação Infantil, para o seu desenvolvimento. A metodologia qualitativa de cunho bibliográfico, ou seja, foi elaborada mediante revisão sistemática da literatura, constituindo-se de livros de autores diversos, artigos científicos, documentos referentes às políticas públicas educacionais inclusivas entre outros que abordem a temática.

Palavras-chave: Lúdico. Libras. Educação Infantil.

ABSTRACT

The article aims to present a survey of digital educational resources that can bring benefits to the practice of playfulness through the Brazilian Sign Language (Libras) enabling the learning of deaf children in the early years of elementary school. In Brazil, sign language was made official by Federal Law No. 10,436 / 2002, as the natural and mother tongue of Brazilian deaf people, marking the beginning of a new era regarding Brazilian deaf people, including deaf children, this law was regulated by Decree No. 5,626 / 2005. The general objective of this study is to contribute to the debate on the importance of play in Libras for deaf children in Early Childhood Education, for their development. The qualitative methodology of bibliographic nature, that is, it was elaborated through systematic literature

review, consisting of books by different authors, scientific articles, documents referring to inclusive educational public policies, among others that address the theme.

Keywords: Playful. Pounds. Child education.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como relevância mostrar os benefícios das práticas lúdicas por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Uma das maiores dificuldades existente nas famílias que possuem filhos com surdez é a falta de conhecimento dos mesmos, não sabendo lidar com tal situação.

Em 2002, no Brasil a língua de sinais foi oficializada pela Lei Federal nº 10.436/2002, como língua natural e materna de pessoas surdas brasileiras, marcando um início de uma nova fase referente aos surdos brasileiros, inclusive crianças surdas. Essa lei em 22 de dezembro de 2005 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Após o Decreto, ocorreram várias ações para promover o processo de inclusão para os estudantes surdos, por meio de documentos, políticas públicas educacionais, programas etc.

Por diversas vezes a família possui dificuldade em lidar com o problema do filho que nasce com surdez, tenta levá-lo a vários especialistas da área. Sabendo-se que a família não possui o domínio da língua de sinais acaba se comunicando por mímicas e por gestos restritos somente a eles. Quando essas crianças são inseridas a outros meios sociais ficam totalmente perdidas, por muitas vezes ficando agressivas e irritadas, por não serem compreendidas (BORTMAN, 1979).

Por intermédio dos jogos e brincadeiras a criança desenvolve o físico, intelectual e social, desenvolvendo a comunicação, reduzindo drasticamente a agressividade, fazendo com que construa seu próprio conhecimento. Para Santos (2000) os jogos e brincadeiras possibilita a criança a desenvolver a capacidade de cooperar com seus colegas, principalmente em grupo, fazendo com que teste suas próprias habilidades e aprenda a conviver com o meio que está inserido.

O objetivo geral do referido estudo é refletir e contribuir para o debate sobre a importância do lúdico em Libras para crianças surdas na Educação Infantil. Os objetivos específicos do referido trabalho são: compreender o contexto referente sobre as características e necessidades da criança surda; identificar e entender o conceito e as necessidades do lúdico para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil; pesquisar e apresentar recursos pedagógicos lúdicos significativos para promover o processo de ensino e aprendizagem da criança surda.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de cunho bibliográfico, que será desenvolvido no processo de revisão sistemática da literatura constituindo-se de livros com autores diversos, artigos científicos, documentos referentes às políticas públicas educacionais inclusivas, plataformas *Scielo*, e bibliotecas virtuais entre outros que abordem a temática.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), numa pesquisa bibliográfica a localização é feita com identificação das obras que interessam para a elaboração de determinado trabalho acadêmico. A abordagem utilizada na pesquisa será qualitativa, enfatizando em caráter subjetivo do objeto a ser investigado, visando à qualidade do processo de pesquisa e não a quantidade.

RESULTADOS

A normatização da Lei nº 10.436/2002, por meio do Decreto-Lei nº 5.626/2005, provocou uma revisão no aprendizado e metodologias a respeito do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – no âmbito educacional do nosso país. Novos especialistas surgiram na esfera educativa: deste modo o professor de Libras e o Intérprete de Língua de sinais serão imprescindíveis para que os alunos surdos aprendam de maneira clara e objetiva tal língua.

Uma sugestão curricular para o ensino de LIBRAS deverá estar espelhado no Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar. Isto se refere que a LIBRAS não pode ser uma matéria isolada do contexto no qual está inserida, pois faz parte do corpo de entendimento trabalhada nas instituições de ensino. Como língua de ensino das instituições escolares de surdos e dos grupos inaudíveis das escolas inclusivas, a LIBRAS deve ser de natureza interdisciplinar e ser responsabilidade de todas as áreas de estudo, apesar de sua sistematização transcorrer na disciplina de LIBRAS.

Entende-se que, quem é ouvinte tem os seus hábitos e costumes, língua materna e identidade, assim também é com a criança surda, que possui sua cultura, maneira de comunicar e de se expressar com os outros. Mas o que de fato deve ser “quebrado” é o mito de achar que ouvinte e o não ouvinte existam a concepção de limitações entre ambos, pelo simples fato de sua comunicação ser diferente.

A língua oral, que geralmente é a língua da família da criança surda, seria a segunda língua desta criança. A criança surda necessita de um atendimento específico para poder aprender esta língua de sinais, é muito lendo, haja vista as dificuldades de um surdo em

aprender uma língua oral, já que envolve recursos orais e auditivos, bloqueados por sua perda auditiva. (GOLDFELD,2002,p. 44).

O educador precisa entender que assim como há costumes diferentes entre os ouvintes em diversas regiões do mundo, os não ouvintes também possuem. É de extrema importância que o indivíduo surdo entenda da melhor maneira possível, tendo o seu total entendimento de sua cultura. Pois o mesmo é dotado de inúmeros hábitos, crenças, costumes entre outros. Segundo Danesi (2007, p.113) “a cultura surda tem sua língua, seus hábitos, costumes, a sua organização familiar, seu jeito de dirigir, de ver um filme, de ir a um restaurante”.

Em consonância com Danesi (2007) é a partir da educação infantil que já se começa a trabalhar sua identidade, seus valores, mostrando a eles a sua cultura, e incentivar a sua vivência com os demais indivíduos que compõem a sociedade. A escola e a família são responsáveis pela construção da identidade dessas crianças, sempre visando às especificidades de cada aluno.

Instruir as crianças surdas e criar mecanismos de apropriação de atividades não é algo fácil, os docentes dos dias atuais por não ter o devido preparo e a compreensão necessária, a capacitação de docentes, onde todos possam e devam ter o domínio de Libras, fazendo treinamento na área, consecutivamente mudando esse cenário. Diante disso, o indivíduo surdo acabará por fazer parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ele não será diferente dos demais alunos ouvintes, não havendo desta forma, a dicotomização do ensino aprendizagem com as outras crianças do ambiente escolar.

A lei Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 14, impõe que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (PLANALTO, 2005 p. Online)

A ludicidade segundo Vygotsky (1994) contribui para o desenvolvimento motor da criança, bem como revela seu estado cognitivo, auditivo, visual e tátil. Por isso é de suma importância, que as crianças surdas da educação infantil tenham contato com esse universo de brincadeiras, sendo sempre orientadas pelos educadores de forma integrada, e que tais atividades possam contribuir para a relação interpessoal das mesmas. De acordo com Piaget (1974) é por meio das atividades lúdicas que as crianças formam conceitos, estabelecem relações lógicas, aonde conseqüentemente tende a melhor se

socializar perante seus colegas de sala. Para Sneyders (1996) a educação lúdica contribui e influencia na formação do indivíduo, onde possibilitará um crescimento sadio.

DISCUSSÃO

As atividades lúdicas com crianças surdas se efetivarão mediante a elaboração de diversas situações educativas, sendo elas de caráter interacional ou cooperativa. Dessa forma quando o aluno apoia-se em determinado jogo ele estará de fato aprendendo a lidar com as regras do jogo. Mediante a tais jogos a criança surda acabará por ser familiarizar com outros indivíduos, contribuindo para sua convivência em diferentes grupos sociais. É por meio dessas atividades que o indivíduo surdo terá o contato direto com diversos jogos que envolvam inúmeras simbologias, possibilitando ao educando o melhor entendimento possível, bem como se comportar e agir em diferentes locais, proporcionado seu bem estar físico, emocional, cognitivo e social. Segundo o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (1998, v1. p.27) “as atividades lúdicas, através das brincadeiras favorecem a autoestima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa”.

A proposta de aprendizagem do surdo precisa ser na modalidade bilíngue, assim como afirma a Lei nº 10.436 a Libras como primeira língua da comunidade surda e a segunda língua a língua oficial do país na modalidade escrita. Deste modo, as atividades devem ser priorizadas, e conseqüentemente a produção de materiais em Libras proporcionando mais agilidade no aprendizado da criança surda na educação infantil. Contudo, é de extrema importância à produção escrita de materiais diversos que tenham uma visão reflexiva sobre a escrita, levando em consideração as peculiaridades do surdo. A educação bilíngue visa instruir o indivíduo com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano do âmbito escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte (DAMÁZIO, 2007).

De acordo com Quadros (2005) a mera elaboração do conteúdo, ou até mesmo a sua adaptação não garante o total aprendizado, o mesmo se efetivará com a participação constante do educador, repensando seu modo de ensinar, a fim de proporcionar um melhor entendimento dos alunos. As aulas devem ser elaboradas mediante ao contexto escolar da sala de aula, priorizando sua cultura e diversidade, buscando sempre a inovação. Todavia suas atividades devem respeitar as limitações de cada criança, ou seja, a particularidade dos mesmos.

A Figura 1 apresenta o alfabeto em Libras, que auxilia no processo de ensino e de aprendizagem da criança surda.

Figura 1 - TABULEIRO DO ALFABETO EM LIBRAS



Fonte: <http://srmmutuipe.blogspot.com.br/2012/06/jogos-pedagogicos.html>

Quais objetivos esperados: Reconhecer e identificar as letras do alfabeto; Sequência; Ordem alfabética

A quem se destina? Discentes surdos

Materiais: Papelão; Plástico adesivo colorido; Cola branca; Tesoura; Xerox do alfabeto em LIBRAS; Velcro; Cola quente; Régua; Marcador para Cd e Dvd.

Como elaborar: Deve-se recortar um tabuleiro de papelão de acordo com o tamanho e quantidade de letras; forrar com plástico adesivo colorido, dividir com a régua e marcador para Cd e Dvd de acordo a quantidade e tamanho das letras. Colam-se as letras no papelão e plastificar. Por último deve-se fixar o velcro nas letras e tabuleiro.

A Figura 2 apresenta números variados, no qual o aluno fará o reconhecimento do mesmo, mediante ao uso da visão e tato.

Figura 2 - DEDOS NO GATILHO



Fonte: <http://srmmutuipe.blogspot.com.br/2012/06/jogos-pedagogicos.html>

Objetivos esperados: Reconhecer e identificar os numerais.

A quem se destina? Discentes com deficiência intelectual; Discentes surdos; Discentes com baixa visão e deficiências múltiplas.

Materiais: prancha de papelão; Tesoura; plástico adesivo colorido; plástico adesivo transparente; Fita adesiva; Tampinha de PET; Papel ofício colorido; Barbante;

Como elaborar: Primeiramente deve-se plastificar a prancha de papelão, recortar as fichas com numerais, colar na prancha, plastificar e colocar a tampinha no barbante.

A Figura 3 apresenta inúmeros recursos didáticos, no qual o aluno relacionará a quantidade disponível de tampinhas com os números da figura.

Figura 3 - JOGOS DAS QUANTIDADES



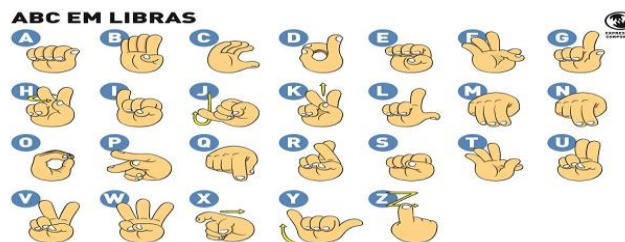
Fonte: <http://srmmutuipe.blogspot.com.br/2012/06/jogos-pedagogicos.html>

Objetivos esperados: Saber relacionar os numerais com quantidade disponível.

A quem se destina? Discentes com deficiência intelectual; Baixa visão; surdez; deficiências múltiplas.

Materiais: Prancha de papelão; Tesoura; plástico adesivo transparente; Plástico adesivo colorido; durex colorido; Fichas com números; Cartolina; Cola de silicone; Fita adesiva dupla face; fundos de garrafa de água mineral; tampinhas de garrafa; palitos de picolé.

Como elaborar: Primeiramente deve-se forrar a prancha de papelão, dividir os espaços com durex colorido, colar os fundos de garrafas de água mineral, fixar as tampinhas com cola, colar os números no papelão e palitos de picolé.



Fonte: <https://www.librasol.com.br/galeria-de-imagens/>

CONCLUSÃO

Ao decorrer desse trabalho verificamos o quão é importante à inserção de recursos pedagógicos para crianças surdas, mediante o uso de metodologias variadas, que contemplem todas as especificidades de cada indivíduo. Além do mais, pudemos perceber que há muitas barreiras a serem enfrentadas, principalmente pelo próprio indivíduo surdo. A escola deve propiciar atividades que promovam a interação entre alunos surdos e ouvintes, afinal inclusão é isso, incluir sem excluir os demais. Para que haja um ensino de qualidade é necessário o desempenho de todos os profissionais da

instituição escolar, havendo uma educação democrática, que permite a participação de todos, inclusive da família, isso contribuirá para a formação integral dos alunos.

Por meio do lúdico as crianças surdas terão maior facilidade na aquisição da Língua de Sinais, e consecutivamente em outras atividades que o professor vier a elaborar dentro ou fora da sala de aula. Mediante a tais recursos pedagógicos as crianças se sentem a vontade, aprendem brincando, e acabará por sentirem acolhidas dentro da escola. Salientamos o objetivo principal desse artigo foi de estabelecer o lúdico como um dos principais meio de instrução da criança surda, oportunizando a interação entre alunos surdos e ouvintes, sem haver qualquer distinção ou preconceito dos mesmos.

REFERÊNCIAS

BORTMAN, Michael. **E seu nome é Jonas**. Telefilme dirigido por Richard Michaels. EUA, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da educação **Fundamental. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Introdução. Volume 01. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Lei nº 10.436 de 24 abril de 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ines> Acesso em: 21 mai. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 8 mar. 2018.

DANESI, Marlene Canarim. O admirável mundo dos surdos: **novos olhares do fonoaudiólogo sobre surdez/Org.** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. 220 p.2º Edição

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento Educacional Especializado: **Pessoa com surdez**. 2007 [on-line]. Disponível em: Acesso em 17 fev. 2020

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: **o jogo como elemento cultural**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: **linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002. 2º Edição.

MOURA, Maria Cecília de. O Surdo: **Caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter; São Paulo: FAPESP, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

QUADROS, R. M. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In E. Fernandes (org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005

Sala de recursos multifuncionais. Matuipe – BA, 2012. Disponível em: <http://srmmutuipe.blogspot.com.br/2012/06/jogos-pedagogicos.html>

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **O lúdico na formação do educador**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SNEYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI TEACHER TRAINING AND EDUCATION IN THE XXI CENTURY

Beatriz Pereira

Prof. Dr. Ademir Henrique Manfre

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, CURSO DE PEDAGOGIA/ FACLEPP,
PRESIDENTE PRUDENTE – SP/ E-mail: beatrispereira38@gmail.com

RESUMO: O presente artigo apresentado à XXI Jornada de Educação da FACLEPP/UNOESTE é um recorte de nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) elaborado através de pesquisas bibliográficas em artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Teve como objetivo geral refletir sobre a temática da formação docente para o século XXI. O intuito foi pensar na possibilidade da melhoria do ensino público analisando a formação docente. Os resultados apontaram que os avanços ainda não são significativos, sendo relevante uma prática política mais efetiva fortalecendo a democracia no combate às desigualdades sociais e educacionais que assolam o país. Vivenciamos uma política ainda limitada quando o assunto é democracia e educação. Conclui-se que ainda faltam investimentos na formação continuada dos professores para que o ensino seja fortalecido visando superar as desigualdades sociais.

Palavras-chave: Formação professores. Políticas formativas. Século XXI.

ABSTRACT: The present article, elaborated through bibliographic research on articles, master's dissertations and doctoral theses, had the general objective of reflecting on the theme of teacher education for the 21st century. The aim was to think about the possibility of improving public education by analyzing teacher education. However, the advances are still not significant, and a more effective political practice is relevant, strengthening democracy in the fight against social inequality that plagues the country. We experience a policy that is still limited when it comes to democracy and education. It is concluded that there is still a lack of investments in the continuing education of teachers so that teaching is strengthened in order to overcome social inequalities.

Keywords: Teacher training. Formative policies. XXI century.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresentado à XXI Jornada de Educação da FACLEPP é um recorte de nosso Trabalho de Conclusão de Curso e versou sobre a temática formação de professores e a educação no século XXI. Amparou-se em estudos e pesquisas bibliográficas realizadas em artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado discorrendo a importância da formação de professores nas instituições de ensino tendo como intuito refletir sobre a possibilidade da melhoria do ensino público.

Ao analisar os avanços na educação atual nota-se que ainda não são significativos, sendo relevante uma prática política mais efetiva fortalecendo a democracia, necessitando de mais investimentos na formação inicial e continuada dos professores (GADOTTI, 2000).

As políticas educacionais formativas têm conquistado alguns avanços. Entretanto, devido a um enfraquecimento nas políticas estaduais, federais e municipais ainda há desigualdades tanto no aspecto financeiro, quanto no cultural (BELLO, 2010).

Para Gatti (2011) é preciso despertar uma conscientização nacional sobre a importância da educação que deve ser construída para as crianças e jovens de nosso País.

Assim, o objetivo deste estudo foi analisar a importância da formação docente e suas contribuições para a educação no século XXI.

METODOLOGIA.

A presente investigação partiu de uma abordagem qualitativa para realizar o mapeamento da produção científica sobre a temática.

Dentre os recursos metodológicos usados para este estudo, o referido trabalho foi baseado em pesquisas bibliográficas onde foram analisadas orientações de autores sobre a temática formação docente e a educação na atualidade para a compreensão da problemática aqui exposta. A investigação organizou-se em dois momentos.

Primeiro momento: foi feito um estudo bibliográfico referente ao tema de estudo. Foram mencionados os seguintes descritores: educação e políticas formativas; estratégias docentes na educação; políticas públicas no século XXI. Visou-se uma análise qualitativa teórica, problematizando os estudos acadêmicos diante da temática na atualidade. A problemática foi: Qual a posição das políticas formativas diante da formação docente? Esta etapa nos proporcionou maior compreensão sobre a produção teórica a respeito dessa área do conhecimento. O levantamento bibliográfico foi realizado em livros, artigos junto à Base de Dados Scielo, dissertações de mestrado e teses de doutorado do portal Biblioteca Digital de Teses e Dissertações de Mestrado (BDTD) no recorte temporal de 2010 a 2015, explicitando o que foi produzido de mais recente nessa área do saber.

Segundo momento: apresentar os resultados de análise bibliográfica com o intuito de refletir sobre a temática explicada nos materiais encontrados. Apresentaremos os principais resultados no item Discussão do presente artigo.

RESULTADOS

Os resultados obtidos diante da pesquisa nos revelaram a importância da formação docente no ensino público visando melhores condições em meio à sociedade. Abordou-se no levantamento bibliográfico a importância da prática pedagógica, inserindo que o docente necessita desenvolver competências e habilidades para o sucesso escolar (PERRENOUD, 2000).

Foi levantado também que a formação docente necessita envolver-se como prática integrante no processo de ensino e de aprendizagem, problematizando as questões políticas formativas e o papel que esta ocupa para o desenvolvimento educacional (GATTI, 2011).

Gadotti (2000) apontou que para a efetivação de planos e programas nas redes públicas os sistemas nacionais necessitam de desempenho ativo nas reais necessidades dos estudantes em meio à globalização. Observando esse cenário não resta dúvidas sobre a formação contínua dos professores para atender às demandas socioculturais e as vigências econômicas do país.

Nesse sentido entendemos que profissionais da área educacional precisam de apoio integral como ser humano que traz sobre si, grandes responsabilidades para formar cidadãos críticos e reflexivos (ABRUCCIO, 2012).

DISCUSSÃO

Conforme Paiva (2010), a Constituição de 1988 propõe a inclusão de todos os indivíduos historicamente excluídos do direito à educação expressa no princípio a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (art. 206, I). Outras importantes conquistas surgiram, tais como o dever do Estado em prover creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos (art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (art.208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive aos que não tiveram em idade própria (art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III). Essa é a primeira Carta Magna a tratar da autonomia universitária, estabelecendo que as universidades gozem de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art. 207).

Após verificar como a atual constituição contempla a educação enquanto projeto governamental é importante visualizar que as preocupações com a educação têm crescido cada vez mais, passando de uma preocupação da elite detentora do poder para uma educação popularizada.

De acordo com Abruccio (2012), a educação em nosso país, mais uma vez está passando por algumas reformulações, com poucos investimentos por parte de nossos governantes.

Muitas vezes, as políticas educacionais têm priorizado a educação privada com apoio de grandes empresas nacionais e instituições internacionais (a exemplo do Banco Mundial), aumentando a concorrência e o distanciamento das classes sociais,

promovendo as desigualdades e deixando a educação pública em segundo plano, estacionada, concebeu Abruccio (2012).

Para Oliveira e Sousa (2010) é fundamental novas ações por parte de nossos governantes, implementado políticas e programas formativos.

A emenda constitucional nº 95/2016 prevê que durante 20 anos as despesas primárias do orçamento público ficarão congelados agravando ainda mais qualidade da educação e o crescimento econômico. Esse foi um ponto que nos despertou interesse até para estudos futuros, e que também muitos autores pesquisados revelaram preocupação com relação a esse aspecto das políticas atuais.

Em termos de políticas formativas, Gadotti (2000) pensou a formação dos professores como processo fundamental na mudança para um país mais esclarecido, político e cultural. É um assunto que deve ser considerado primordial no contexto social, afirmou o educador.

Considerar a qualificação dos profissionais da educação é um dos caminhos para alcançar a qualidade de ensino e de aprendizagem. Encontrar meios para trabalhar a desigualdade social e a educação para todos, sem alguns cuidados que demandam atenção, podemos supor que os resultados serão os mesmos de uma educação tradicional sem vínculos com o contexto atual, afirmou Gatti (2011).

Refletir sobre possíveis modernizações nas políticas públicas educacionais seria os primeiros passos rumo a uma proposta democrática, tanto em relação à formação do professor como em relação à formação dos alunos. A preocupação em elaborar novos métodos e modelos educacionais para um ensino diferenciado parece ser também uma alternativa que vem ao encontro com a realidade nas escolas brasileiras. Esse foi um elemento encontrado em nossa investigação (BELLO, 2010).

O processo educativo como fenômeno de transformação social exige estudos mais amplos para entender as necessidades reais referentes à formação educacional da sociedade brasileira, citou Azevedo (2010).

Azevedo (2010) pontuou a concepção de que a escola pública ocupa um papel fundamental na contemporaneidade, introduzindo novos percursos mediante as histórias no contexto educacional.

A escola necessita ocupar um espaço comum que preze pelo respeito às etnias culturais, e proporcionar aos indivíduos uma formação essencial no contexto político brasileiro, concebeu Gatti (2011).

Ainda é grande o desafio do educador em presenciar a realidade e repensá-la com meios pedagógicos que possam transformá-la. Conforme Mercado (2012, p. 27-28):

“a ação do professor do século XXI é saber fazer uso dos instrumentos e recursos de acordo com as representações culturais dos novos tempos”.

Dessa forma, a Educação carrega consigo as características de cada período histórico, desde os jesuítas até a atualidade com avanços e retrocessos envolvendo as políticas públicas e a formação docente, mediante ao contexto educacional brasileiro.

Sendo assim o ensino necessita ser voltado ao aluno, ensinando-o a ser protagonista de sua própria história, com iniciativas que possam gerar mais conhecimentos, onde professor e aluno possam ser parceiros nos ambientes de aprendizagem com práticas integrativas, sempre fazendo uso de novas tecnologias e comunicações dentro do contexto educacional.

Um autor muito referenciado em nossa pesquisa no debate sobre formação docente foi Perrenoud (2000, p.90), o qual afirmou que:

Para ter êxito nessa operação difícil e delicada, hoje sabemos que é primordial que os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo.

De acordo com Perrenoud (2000) um dos grandes desafios da prática pedagógica no século XXI é a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, considerando que uma disciplina não é mais importante que outra, mas é o conjunto delas que torna possível a aprendizagem, todas devem estar interligadas. Reinventar a sala de aula, renovar os processos pedagógicos, trazer mais tecnologia com soluções educacionais digitais, propor formatos de educação mais interativos, integrar o trabalho dessa nova gestão profissionalizada com o corpo acadêmico na busca da inovação no processo educativo é algo inevitável e urgente no contexto em que vivemos.

Se adicionarmos a isso o perfil dos alunos de hoje, jovens que anseiam por uma educação mais atraente, o objetivo de levar inovação às salas de aulas ainda não foram alcançados. Esse continua sendo o desafio dos docentes e das instituições desse século, afirmou Perrenoud (2000).

Diante do assinalado, é fundamental apresentar aqui o conceito de competências o qual estamos tratando na presente discussão.

Perrenoud (2000, p. 15) definiu competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem

se limitar a eles”, acrescentando que “a noção de competência designará uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2002, p. 15).

Para fundamentar a discussão aqui proposta utilizou-se da obra “Dez novas competências para ensinar”, de Phillippe Perrenoud para realizar uma reflexão sobre tais aspectos. Na citada obra, o autor reflete sobre 10 grandes famílias de competências que o docente necessita desenvolver. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Essas competências são fundamentais para a formação não só de alunos críticos, mas de professores e de uma sociedade comprometida com a política e a cidadania. É interessante ressaltar que vários autores recorreram a Perrenoud (2000) para fundamentar suas discussões acerca da formação docente e educação no século XXI.

A resposta do trabalho docente amparado em competências e habilidades será a formação de alunos construindo e produzindo conhecimentos em equipe, promovendo a educação integral, de qualidade, possibilitando desenvolver-se em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, social, moral, física, estética.

CONCLUSÃO

O presente estudo – apresentado apenas um recorte dele devido aos limites espaciais - ampliou nossa compreensão e relevância a respeito da formação docente no atual contexto educacional. Sendo o tema educação um dos principais assuntos mais discutidos, entre os meios políticos e a sociedade.

Para entendê-la é necessário observar as dimensões sociais que estão envolvidas dentro do sistema educacional. Um dos fatores que ainda predomina na história da educação é a desigualdade de conhecimentos.

Sendo a educação elemento indispensável para pleno desenvolvimento humano e assegurado pelos três poderes é um direito de todos o livre acesso e permanência ao ensino de qualidade gratuito.

O grau de educação que o indivíduo possui é fundamental para sua vida e para os papéis que venha a desempenhar enquanto ser social, nos campos de convívio social, profissional, familiar, no cumprimento de seus direitos e deveres e de participação política.

Baseados nessas evidências entendemos a importância de investimentos por parte das políticas educativas na formação continuada dos docentes para atender as demandas do século XXI. O estudante não é mais apenas um receptor passivo, tornou-se participativo no processo de aprendizagem, estão assumindo uma postura mais crítica diante das informações recebidas pelos meios de comunicações. As tecnologias digitais contribuíram de forma elevada para as mudanças no sistema de ensino.

Diante desse cenário, o professor passou a ser um intermediador do conhecimento assumindo uma postura comprometida caracterizada pela criatividade, boa comunicação, empatia e colaboração por ser um elemento crucial à qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J.C. **Reconvenção cultural da escola**: marco escola e escola cidadão. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária metodista, 2010.
- ABRUCCIO, F. L. **A dinâmica federativa da educação brasileira**: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO(1988).**Constituição da República Federativa do Brasil**. BRASÍLIA: Senado Federal, 1988.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Revista Pedagogia em Foco**, v. 1, nº 34, jan./abr. 2010, p. 54-68. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GATTI, B. A; BARRETOS, E. S: ANDRÉ , M.D.A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília, DF: Unesco, 2011.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2012.
- OLIVEIRA, R,P. SOUZA,W. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010, p.13-36.
- PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 43-59.
- PERRÉNOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOBRE O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DE CRIANÇAS AUTISTAS: UMA BREVE REFLEXÃO

ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES ON THE SPECIALIZED CARE OF AUTISTIC CHILDREN: A BRIEF REFLECTION

Juliana Aparecida da Silva, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Universidade do Oeste Paulista, Curso de Pedagogia, Presidente Prudente, São Paulo. e-mail: juliana-juli00@hotmail.com

RESUMO

Este artigo, resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) tem como desafio estruturar uma reflexão sobre as orientações estabelecidas em termos de política educacional para o atendimento especializado de crianças autistas no Brasil. O objetivo geral foi analisar as orientações apresentadas pelo Ministério da Educação para o Atendimento Educacional Especializado – Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), em especial no que se refere ao de crianças autistas. Como objetivos específicos: identificar nas políticas educacionais brasileiras quais são os aspectos pedagógicos previstos para o atendimento de crianças autistas, e comparar as orientações apresentadas pelo Ministério da Educação com as políticas educacionais. A metodologia a utilizada tem abordagem pesquisa qualitativa baseada em análise documental. Como resultados observou-se o delineamento das políticas educacionais em torno de orientações de âmbito patológico e pedagógico, mas que podem causar dúvidas para os professores na sua operacionalização.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Crianças Autistas; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article, the result of a Pedagogy Course Conclusion Work at the University of Oeste Paulista (Unoeste) has the challenge of structuring a reflection on the guidelines established in terms of educational policy for the specialized care of autistic children in Brazil. The general objective was to analyze the guidelines presented by the Ministry of Education for Specialized Educational Assistance - Global Developmental Disorders (TGD), especially with regard to autistic children. As specific objectives: to identify in the Brazilian educational policies which are the pedagogical aspects foreseen for the care of

autistic children, and to compare the guidelines presented by the Ministry of Education with the educational policies. The methodology used has a qualitative research approach based on documentary analysis. As a result, it was observed the delineation of educational policies around guidelines of a pathological and pedagogical scope, but which may cause doubts for teachers in their operationalization.

Keywords: Specialized Educational Care; Autistic children; Educational policies.

INTRODUÇÃO

Após muitos debates e avanços na área da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, podemos utilizar o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento ou (TGD), o qual remete a uma categoria em que estão inseridos transtornos que têm como similaridade as funções do desenvolvimento afetadas.

Todavia, como citamos acima, tal conceito só passou a ser utilizado há pouco tempo, e por conta dos avanços ocorridos na área de estudos do autismo.

Belisário Filho (2010) compreende que para que possamos compreender melhor os TGD é necessário refletir sobre a importância desse conceito, sobre a importância da compreensão do autismo ao longo da história, e dizemos mais, refletir sobre a formação dos professores que atuam com crianças autistas, sobre as políticas voltadas para as crianças autistas, para as resoluções, etc.

O artigo em questão tem como proposta a premissa de refletir sobre as orientações para o atendimento especializado de crianças autistas, tendo como foco a análise das políticas educacionais publicadas sobre esse atendimento. Sendo assim, visa como objetivo geral analisar as orientações apresentadas pelo Ministério da Educação para o Atendimento Educacional Especializado – Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), em especial no que se refere ao de crianças autistas.

Como objetivos específicos foi possível identificar nas políticas educacionais brasileiras de Educação Especial e Inclusiva, quais são os aspectos pedagógicos previstos para o atendimento especializado de crianças autistas, e realizar uma comparação das orientações apresentadas pelo Ministério da Educação com as políticas educacionais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada tem abordagem qualitativa de cunho documental. Para isso, foram analisados os seguintes materiais publicados pelo MEC: 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996); 2) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007).

Os documentos foram consultados de maneira on-line e estão disponíveis no Portal do MEC. A análise foi elaborada mediante a leitura integral dos documentos e a categorização dos dados relacionados ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também foi elaborada revisão bibliográfica não sistemática tendo como base autores brasileiros que publicaram nos últimos 10 anos no Scielo sobre os temas centrais da pesquisa.

RESULTADOS

O documento “Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, publicado em 2007 traz contribuições valiosas para a discussão sobre o atendimento às crianças público alvo da educação especial.

Dentre os documentos apresentados, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL 1988) é um deles. Segundo o documento, a Constituição apresenta como um dos seus principais objetivos a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, conforme seu art.3º, inciso IV. A constituição ainda apresenta em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos, assegurado o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No seu artigo 206, inciso I, da mesma constituição, é estabelecida a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e estabelece tal atitude como um dos princípios para o ensino e garante como obrigação do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, conforme o art. 208 (BRASIL, 1988).

Outro documento apresentado foi o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, promulgado em 1990. É apresentado em seu artigo 55 que tanto os pais quanto os responsáveis têm o dever de matricular seus filhos ou na rede regular de ensino.

Ainda na década de 1990, especialmente nos anos de 1990 e 1994 ocorre a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que influenciam a criação de políticas públicas da Educação Inclusiva.

Ainda é apresentado nesse documento de 2007 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação nas escolas, orientando os sistemas de ensino a promover soluções às necessidades educacionais especiais, garantindo, dentre outras coisas, a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; o atendimento educacional especializado; a continuidade da escolarização; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, dentre outros.

O documento estabelece que a

educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007, s/p.).

Indicando algumas características sobre o Atendimento Educacional Especializado, o documento aponta que devem ser disponibilizados programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e Tecnologia Assistiva. Ressalta ainda que durante todo o processo de escolarização tal atendimento deve estar atrelado junto a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2007).

Ainda segundo o documento, o AEE deverá ser seguido via instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta promovida nas instituições escolares da rede pública e nos centros de atendimento de AEE, sejam eles públicos ou conveniados (BRASIL, 2007).

É apresentado também que o acesso a educação deve ser iniciado na educação infantil, independentemente da condição do educando, para que esse aluno possa inicialmente logo seu processo de desenvolvimento. Nessa primeira etapa, é fundamental o trabalho com o lúdico, com o acesso às formas diferenciadas de comunicação, com a variedade de estímulos em todos os âmbitos da criança, além da convivência com as diferenças que promovem as relações com os pares, o respeito e a valorização do outro (BRASIL, 2007).

O documento indica que desde o nascimento até três anos, o atendimento educacional especializado deve ocorrer via serviços de estimulação precoce, que visam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em articulação com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2007).

Segundo o documento, em todas as etapas e modalidades da educação básica, o AEE deverá ser organizado visando o apoio ao desenvolvimento do educando, configurando-se de oferta obrigatória dos sistemas de ensino (BRASIL, 2007).

Deve

[...] ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2007, s/p.).

A avaliação pedagógica para alunos público alvo do AEE deve ocorrer visando um processo dinâmico, considerando tanto o conhecimento prévio do educando quanto e o nível de desenvolvimento em que o educando está, assim como suas possibilidades futuras de aprendizagem, assumindo um caráter processual e formativo que analisa o desempenho do educando com relação ao seu progresso único.

Destaca-se que na avaliação do aluno público alvo da Educação Especial deve prevalecer, portanto, os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. O docente tem então a responsabilidade de desenvolver estratégias levando em conta as especificidades do aluno.

Sobre a formação do professor de AEE, afirma-se ser necessária uma formação inicial e continuada composta por conhecimentos gerais para a atuação da docência, além de conhecimentos específicos da área. Para o documento, tal formação promove uma atuação docente no AEE, com características interativo e interdisciplinares entre o ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e no ambiente familiar (BRASIL, 2007).

DISCUSSÃO

A política analisada aponta que a oportunidade de trabalhar com alunos com alunos autistas tem sido recente para a grande maioria das escolas e tem causado grande o impacto nos profissionais da educação que atuam nesse espaço quando se deparam com o comportamento desses educandos, percebe-se que a comunidade escolar não está preparada ou bem formada para lidar com essas crianças.

Sob a ótica da criança autista devemos compreender que nesse momento de inserção inicial, a escola constitui-se uma experiência nova, desconhecida e de difícil apropriação.

Belisário Filho (2010) indica que por parte dos docentes, a experiência desses primeiros momentos pode ser paralisante, junto ao sentimento de impotência, angústia e promotora de convicções errôneas a respeito da impossibilidade de que a escola e a atuação dos docentes possam corroborar para o desenvolvimento desse educando. Diante das iniciais dificuldades, as instituições escolares recorrem às diversas tentativas

de acolhimento desse educando. Tal atitude é, segundo Belisário Filho (2010) uma atitude altamente compreensível, mesmo que sejam fundamentais algumas precauções.

Para Belisário Filho (2010) é importante nos dias iniciais, que se compreenda as primeiras manifestações dos alunos autistas. Dessa forma, no decorrer dos primeiros dias, é primordial ter claro que a experiência na instituição escolar precisa ser o mais previsível para esse educando. Tal atitude deve ser feita sem se retirar a naturalidade da escola, mas tendo a clareza de que a mesma inflexibilidade que torna tão complexas as primeiras experiências na escola proporcionar o apego a situações que poderão possivelmente se tornar indesejáveis.

Segundo Belisário Filho (2010) pode-se afirmar que a tentativa de acolhimento desse educando, não proporcionar a ele vivências que não farão parte da sua rotina no decorrer de seu ano letivo.

Compreende-se que quanto mais antecipadamente a criança autista puder antecipar o que acontece no cotidiano da escola, mais familiar e possível de ser compreendida se tornará para ela a vivência escolar desse educando, fazendo com que suas primeiras manifestações tornem-se progressivamente menos frequentes.

Hoje em dia, diversos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estão matriculados em classes regulares de escolas públicas em todo território do Brasil, o que exige uma mudança de perspectiva em relação a essa população. Requer que mudemos a concepção da crença anterior de que o atendimento ideal para essa população deveria ocorrer em locais específicos e separados do destinado da população em geral.

Kassar (2012) considera que para a atual percepção, os espaços mais adequados são os espaços comuns, em que todas as crianças são aceitas e possam frequentar.

Como forma de fortalecer tal perspectiva, a legislação brasileira vigente aponta para a não exclusão do educando do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, privilegia a matrícula desses educandos em escolas públicas regulares, além do apoio educacional e do investimento na implantação de salas de recursos multifuncionais em todo o território nacional. Ressalta-se que, entre os anos de 2005 e 2011, foram disponibilizadas 37.801 salas de recursos multifuncionais em 5.019 municípios do país.

Por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos do ano de 1948, formulada após a Segunda Guerra Mundial, encerrada em 1945, a preocupação com a não discriminação passa a ser vista com mais cautela, ainda mais levando-se em conta a discriminação na área educacional.

Kassar (2012) ressalta a Convenção de 1960 (Convention against Discrimination in Education), adotada pelo Brasil em 1968, que estabelece que o termo “discriminação” envolve qualquer tipo de ato de distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra, seja de origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente, a privação de qualquer pessoa ou grupo ao acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; limitação a nível inferior a educação de qualquer indivíduo ou grupo; instituição ou manutenção de sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou a imposição de a qualquer pessoa ou grupo de pessoas em condições incompatíveis com a dignidade do ser humano.

Podemos analisar que a legislação brasileira alterou radicalmente a abordagem do atendimento educacional especializado, inclusive tomando para si a responsabilidade de atendimento desses educandos alunos, visto que a lei vigente privilegia o atendimento a alunos com deficiências em escolas públicas regulares.

Sendo assim, a incorporação e a efetivação dos direitos das pessoas com deficiências no Brasil, seja por concessão com acordos internacionais, ou por decorrências de lutas internas de grupos organizados da sociedade civil nacional, ocorreram avanços significativos. Todavia, tais avanços ainda encontra limites e complexidades.

CONCLUSÃO

Os documentos legais apontam que a inclusão escolar vem mostrando-se primordial para que os educandos autistas desenvolvam competências que utilizarão por toda sua vida. Mesmo que sejam complexas as manifestações desse educando é de extrema importância que seja garantido a esse educando o direito a frequentar o ambiente escolar desde a primeira infância.

Apresenta-se a importância do professor compreender as características do aluno autista e sempre manter uma rotina, que evite ao aluno deparar-se com o imprevisto. Nesse sentido, o papel do professor e sua compreensão nessa situação é fundamental.

O desafio que é mais visível atualmente é a privação do convívio e de atuação com as crianças autistas e do fato de que as práticas educacionais exclusivas para crianças com autismo não podem nortear a experiência escolar.

É necessário proporcionar práticas eficientes, moldadas na articulação entre a organização do trabalho, espaços escolares, tempo e necessidade dos educandos. Todavia, é necessário refletir sobre os fundamentos de cada estratégia voltada ao aluno autista para que ela seja flexibilizada a partir do conhecimento do aluno, suas especificidades, para além do seu transtorno.

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: MEC/SEESP traz outras características, indicando especificamente algumas leis, decretos e resoluções voltados ao AEE, além de especificar como deve ser a atuação do professor em sala de aula regular e o professor que atua diretamente na sala de AEE.

Percebe-se, analisando esse documento que toda criança tem direitos e deveres. Todas tem o direito a uma educação de qualidade, independente de sua condição, e o Estado tem a obrigação de ofertar essa educação sem custo algum.

Observa-se também que a luta pela legislação em prol dos direitos das crianças público alvo do AEE ocorreu de forma vagarosa, envolvendo interesses políticos e sociais, portanto, a comunidade escolar deve reconhecer o valor de tais legislações e lutar para coloca-las em prática.

Percebe-se que em ambos documentos são indicados os cuidados que deve-se ter ao tratar de crianças com necessidades especiais e que, acima da deficiência ou condição do educando, ele deve ser tratado com respeito, levando em conta suas peculiaridades e individualidades, seu caráter, seus gostos, afinal, toda criança é um ser único, ativo e especial.

REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : transtornos globais do desenvolvimento. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL: Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em diferentes municípios. Caderno CEDES, Campinas , v. 38, n. 106, p. 261-265, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622018000300261&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 Dez. 2019.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, Setembro de 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 Dec. 2019.

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA LÚDICA PARA AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS DISCUSSÕES

THE IMPORTANCE OF PLAYFUL CULTURE FOR CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SOME DISCUSSIONS

Bianca de Souza Freitas¹; Marcela de Oliveira Guimarães¹; Thais Garbal dos Santos¹; Nair Correia Salgado de Azevedo²

¹ Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

² Docente da Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

RESUMO

Quando se fala em processo de ensino e aprendizagem temos em mente muitos processos e embora para muitos a primeira ocorrência seja pensar em aprendizagem de conteúdos como a alfabetização, a matemática, entre outros, pensamos que todo esse processo é muito amplo. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir a importância da cultura lúdica no processo de ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil. Usando da abordagem qualitativa e bibliográfica, a metodologia utilizada para a construção desse trabalho partiu de trabalhos já publicados em periódicos científicos, livros e pesquisas do Banco de Dados da Capes. Concluímos que a partir da brincadeira é possível desenvolver aspectos essenciais para o desenvolvimento integral da criança, sendo capaz de direcioná-la à ampliação de conteúdos, bem como a ampliação do seu repertório cultural.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Cultura Lúdica. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

When talking about the teaching and learning process, we have many processes in mind and although for many the first occurrence is to think about learning content such as literacy, mathematics, among others, we think that this whole process is very broad. In this sense, this article aims to discuss the importance of playful culture in the teaching and learning process of children in early childhood education. Using the qualitative and bibliographic approach, the methodology used for the construction of this work started from works already published in scientific journals, books and research from the Capes Database. We conclude that from play it is possible to develop essential aspects for the integral development of the child, being able to direct him to the expansion of content, as well as the expansion of his cultural repertoire.

Keywords: Education. Child education. Playful Culture. Teaching. Learning.

Introdução

O brincar sem dúvida é um meio em que os seres humanos podem experienciar diversas situações e muitas pessoas deixam de entender o quanto elas brincaram até chegar à sua vida adulta, como nos relata Moyles (2002, p. 12): “menos até que possamos aceitar esse brincar e valorizá-lo em suas muitas formas, será difícil para alguém valorizar o brincar das crianças como algo além de uma atividade ociosa”. Para a autora o brincar vem a ser um meio em que brincando consegue-se fazer com que a criança se desenvolva social e culturalmente.

Sendo assim, vale indagarmos: não podemos simplesmente deixar que as crianças usem os materiais e as situações efetivamente? Não é certo que as crianças sempre aprendem quando brincam? Diante essas argumentações, pode-se dizer que, ao mesmo em que aprendemos a brincar, todos nós de alguma maneira também resistimos à tendência de brincar (MOYLES, 2002).

Já segundo Kishimoto (1999) e Sena (2007), os jogos se vinculam aos sonhos, imaginações, pensamentos e símbolos. Sendo uma proposta à educação de crianças e professores com base no jogo e nas linguagens artísticas, para as autoras, o homem é como um ser simbólico que constrói coletivamente e cuja sua capacidade de pensar está ligada a capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade, sendo essa visão fundamental para uma nova pedagogia junto às crianças.

Logo, as brincadeiras e os jogos não podem faltar no trabalho com as crianças da educação infantil, partindo desta forma do princípio de uma educação humanizadora. Partindo dessas discussões iniciais, o objetivo desse artigo é discutir a importância da cultura lúdica no processo de ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil e contribuir para a valorização dessa discussão relacionado à aprendizagem da criança na educação infantil.

METODOLOGIA

Esse estudo, de característica bibliográfica, partiu da abordagem qualitativa. Para Köche (1997, p. 122) “a pesquisa bibliográfica se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando um conhecimento disponível a partir das teorias em livros ou obras congêneres”. Ou seja, este tipo de pesquisa ajuda a entender o conteúdo explorado, baseando em conteúdos já existentes.

Já a pesquisa qualitativa, segundo Rampazzo (2004, p. 58), “busca uma compreensão particular daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual”. Para o autor, a pesquisa ajuda o acadêmico a desenvolver melhor seu trabalho.

Nesse sentido, partimos do estudo do referencial teórico já existente sobre o tema, ou seja, procuramos dados relacionados à temática já publicados em livros e artigos de periódicos, bem como Dissertações e Teses do Banco de dados da Capes, publicados entre os anos de 2010 e 2019, usando os descritores: “cultura lúdica”, “brincadeira” e “educação infantil”.

RESULTADOS

Antes de aprofundarmos de forma mais específicas a respeito da importância em considerar a cultura lúdica no contexto da Educação infantil, buscaremos entender o que significa o termo “Lúdico”. A palavra “lúdico”¹ vem do latim “*ludos*” que significa “jogos” e “brincar”, estando inclusos no brincar os jogos, brinquedos e divertimentos, que ajudam no processo de aprendizagem do indivíduo. Já o termo “atividade lúdica”² é um entretenimento que dá prazer e divertem as pessoas envolvidas, sendo muito importante no processo de aprendizagem, pois potencializa a criatividade e contribui para o desenvolvimento intelectual dos alunos, como já referido anteriormente.

O lúdico tem como proposta promover não somente os processos educativos, como a alfabetização, por exemplo, mas também pretende integrar o saber por meio das diferentes características do conhecimento de mundo (KISHIMOTO, 1999).

O termo “lúdico” significa brincar, que junto com a concepção da educação infantil, foi se modificando no decorrer dos anos. Como vemos em Ariès (1978), desde a antiguidade já eram apontadas a importância da utilização de jogos para o desenvolvimento da criança. Já para Kishimoto (1999), no Brasil os jogos e as brincadeiras sofreram influência a partir da mistura de raças no país, trazendo de cada cultura, a herança e o valor de antepassados, utilizados para auxiliar no desenvolvimento da criança.

¹ Definição encontrada no dicionário Aurélio online. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ludico/>. Acesso em: 30/12/2019.

² Definição encontrada no dicionário Aurélio online. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=atividade+l%C3%ADica>. Acesso em: 30/12/2019.

Após as contribuições históricas de cada época, acreditamos que os últimos anos foram os que mais contribuiram para o avanço do ensino lúdico, mais especificamente a partir da década de 1980. Embora ele já tenha sido utilizado em outras épocas, foi fortalecido pelos estudos que tratavam do desenvolvimento cognitivo da criança. A partir daí surgiram diversos estudos a favor da ludicidade, não só o brincar, mas também o desenvolvimento integral da criança (AZEVEDO, 2012).

Logo, como menciona Azevedo (2012) o professor deve explorar as atividades lúdicas, de modo a desenvolver as habilidades dos alunos, sem perder sua essência. Quando o lúdico é trabalhado de maneira certa (entendemos como “maneira certa” um lúdico planejado para ocorrer nas instituições de Educação Infantil e que considera as etapas de desenvolvimento das crianças) consegue desenvolver o emocional cognitivo, motor, físico e a socialização do indivíduo, assimilando regras, costumes, e hábitos do ambiente onde está habituado. Não podemos almejar o desenvolvimento da criança na educação infantil sem contemplar a importância que o brincar tem dentro desse contexto, visto que isto também se dá por meio da ludicidade.

A escola deve, assim, proporcionar brincadeiras em que a criança possa experimentar e, ao mesmo tempo, aprender com liberdade para desenvolver habilidades fundamentais para a vida toda. No decorrer da brincadeira, acontece um processo que envolve comportamentos como motivações, práticas, oportunidades, compreensões e habilidades (AZEVEDO, 2012).

O professor precisa planejar situações que estimulem, de forma prazerosa, o processo de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Apesar de não ser esse o objetivo do lúdico, a aprendizagem por meio dele acaba estimulando a aquisição de conhecimento, a participação social e o envolvimento no processo de aprendizagem. A brincadeira é uma das maneiras mais eficientes e produtivas de se aprender, desde que o professor se integre nesse mundo mágico que é a aprendizagem lúdica para investir numa educação centrada nos interesses dos alunos (AZEVEDO, 2012).

DISCUSSÃO

Para uma melhor compreensão da concepção de infância, usaremos dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, mais especificamente dos estudos de Manuel Jacinto Sarmiento. Aqui, devemos assimilar os quatro eixos estruturadores que a envolvem, sendo eles: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração, segundo Sarmiento (2004).

De acordo com o autor, o primeiro eixo que discorre sobre a interactividade, podemos compreender que as crianças compartilham experiências com outras o tempo todo, sendo assim, há uma necessidade de socialização entre elas. As relações, a família e a escola contribuem muito para o crescimento da identificação social, pessoal e cultural de cada criança. Devemos compreender então que a criança é reflexo, ou seja, aprende com tudo o que vê e ouve, seja na escola, em casa, na rua, na casa do amigo, entre outros lugares. Todo lugar onde existe a socialização é lugar de aprendizagem e crescimento individual. Por isso, a cultura de pares deve preocupar-se com os valores e culturas que rodeiam os pequenos.

Para as crianças, encontrar esse tipo de "amizade" diante da cultura de pares é essencial, pois a partir daí conquistam confiança e reciprocidade, passam a realizar atividades cotidianas, conquistar espaços e criar uma ideia de cultura. Passando essas aprendizagens a diante, de criança para criança, se partilha um legado, já que onde há a interação, a absorção é contínua (SARMENTO, 2004).

No segundo eixo, trabalhando a ludicidade, o autor cita que diferente dos adultos, as crianças não distinguem o brincar da vida real, sendo assim, entregam-se totalmente as brincadeiras, levando sempre a sério o que ali acontece e dedicam-se totalmente a isso.

Sarmiento (2004, p.16) comenta que "O brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis", porém, os brinquedos tradicionais acabam perdendo o foco e são menos utilizados, sendo substituídos pelos industrializados, que na maioria dos casos acabam sendo de menor valor, estereotipados e geralmente dentro da moda daquele momento.

O problema é que com esses brinquedos as crianças não trabalham a socialização com outras, o que acaba sendo muito ruim para o crescimento social de cada indivíduo, levando em consideração que brinquedo por si só não socializa e não interage (SARMENTO, 2004).

O terceiro eixo, ainda segundo Sarmiento (2004), discorre sobre a fantasia do real: sabemos que as crianças fantasiam o mundo onde vivem, mas por quê? Seria correto dizer que as crianças vivem no "mundo da fantasia"? Nessa passagem discutiremos sobre isso.

Muitos educadores, familiares, gestores e outras pessoas que mantêm o contato com as crianças costumam usar esse termo de "mundo da fantasia", o que é inapropriado. As crianças usam a imaginação para conseguirem compreender de maneira mais clara e objetiva os acontecimentos

do mundo onde vivem. Para Sarmiento (2004, p. 11) “Na verdade, a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efectivamente se encontram associados.”

É de extrema importância compreender isso para que, desse modo, possamos acolher melhor os pequenos. Melhor dizendo então, as crianças usam a imaginação para captar melhor os acontecimentos do mundo, como por exemplo, o cachorrinho que foi morar no céu ou virou estrelinha, o dente caiu e a fada do dente vai trazer uma moedinha, entre outras coisas que ligam a fantasia e o real (SARMENTO, 2004).

No quarto e último eixo compreenderemos melhor a reiteração, que fala mais especificamente sobre o tempo da criança. Como sabemos, o tempo dos pequenos é totalmente diferente do tempo dos adultos. “A não literalidade tem o seu complemento na não linearidade temporal. O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2004, p.12).

Diante dessa perspectiva, não podemos esquecer de tudo o que houve durante o processo de concepção da infância. “As instituições que ajudaram a construir a infância moderna sofrem processos de mudança, que, por seu turno, promovem a reinstitucionalização da infância” (SARMENTO, 2004, p.12). Ou seja, as instituições tiveram que acompanhar o processo de modernidade e as mudanças que lhes foram apresentadas, trazendo a reinstitucionalização à tona.

Com isso, as instituições ganharam força e assumiram valores diante às causas a favor das crianças, já que elas se tornaram protagonistas de uma série de ações sociais que os favoreceram perante a modernidade que os rodeavam.

Sarmiento (2004) relata que durante o processo de reinstitucionalização há elementos pouco estudados que estão sujeitos a modificações no futuro que são, o surgimento de tecnologias, mudança no comportamento de acordo com a convivência de diferentes grupos da sociedade, compreensão do lúdico, valorização de jogos e apropriação de valores e causas políticas pelas crianças que as tornaram protagonistas dessas mudanças, logo, esses elementos fizeram das crianças sujeitos ativos que auxiliam no processo de construção da sociedade.

CONCLUSÃO

A partir das pesquisas realizadas podemos perceber que a criança aprende brincando, pois é a partir da brincadeira que ela desenvolve diversos aspectos que são essenciais para seu desenvolvimento integral. A brincadeira é um dos meios que mais chama a atenção das crianças, basta saber direcioná-la para trabalhar esses aspectos, melhorando o desempenho das crianças tanto dentro das instituições quanto na sociedade.

A ludicidade traz uma proposta muito importante que é integrar e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da criança, e sabendo disso, iniciamos a busca por maneiras de trabalhar a ludicidade. Há alguns anos atrás, os professores viam a ludicidade apenas como brincadeira em sala, sem auxílio e sem supervisão, onde não acrescentava em nada para os alunos, e hoje podemos ver o quanto essa concepção mudou, e ainda continua mudando.

Por isso acreditamos na necessidade de realizar pesquisas com o tema, a fim de deixar claro seus benefícios dentro da educação, que seja de qualidade, que desenvolva o aluno de forma integral, apresentando propostas que sejam capazes de desenvolver as diversas capacidades, dentre elas, cognitivas, intelectuais, físicas, sociais e culturais para que possam ser inseridos, como já dito, integralmente, na sociedade em que se vive.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 3ª ed., 1999.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARMENTO, M. J. As culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SENA, S. **O jogo como percursor de valores no contexto escolar**. 2007. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista – Uneps, Presidente Prudente/SP, 2007.

ESCOLA E FAMÍLIA EM BUSCA DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO SCHOOL AND FAMILY IN SEARCH OF THE INDIVIDUAL'S INTEGRAL FORMATION

Camila Izabel Souza Cordeiro ¹, Laís Santana Machado de Andrade ¹, Ramysiellen Silva Souza ¹, Olga Maria de Andrade Pereira Bôscoli ²

¹Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Universidade do Oeste Paulista” – Unoeste. Docente da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

RESUMO

O artigo trata sobre a relação entre a família e a escola, em que ambas são responsáveis pela educação e formação dos indivíduos, pois desenvolvem funções que contribuem para o desempenho escolar. Segundo Jardim (2006), nenhuma pode substituir totalmente a outra, assim tornando-se necessário o bom relacionamento entre as duas, compartilhando suas experiências e tendo respeito mútuo. E tem por objetivo conceituar a contextualização da família e da escola, refletir a importância da parceria a ser desenvolvida entre as instituições e analisar as estratégias educacionais do trabalho escolar e familiar. O artigo foi desenvolvido por meio de pesquisas em material bibliográfico, através da leitura e estudo em diferentes autores, sendo uma abordagem qualitativa. Concluímos que na finalidade de formar o indivíduo como cidadão, é importante se voltar para estratégias, de acolhimento da escola com as instituições familiares, para que se obtenha resultados mais positivos no processo de formação dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Família. Parceria. Aprendizagem. Formação.

ABSTRACT

The article deals with the relationship between the family and the school, in which both are responsible for the education and training of individuals, as they develop functions that contribute to school performance. According to Jardim (2006), neither can completely replace the other, thus making it necessary to have a good relationship between the two, sharing their experiences and having mutual respect. And it aims to conceptualize the contextualization of the family and the school, reflect on the importance of the partnership to be developed between the institutions and analyze the educational strategies of school and family work. The article will be developed through research in bibliographic material, through reading and study by different authors, being a qualitative approach. We conclude that in order to form the individual as a citizen, it is important to turn to strategies, of welcoming the school to family institutions, so that more positive results can be obtained in the process of training students.

Keywords: School. Family. Partnership. Learning. Formation.

INTRODUÇÃO

A educação que vem de dentro do contexto familiar agrega na educação escolar, uma complementa a outra, é necessário que haja parceria entre essas instituições, pois terão a função de gerar novos cidadãos. Mas para isto acontecer é fundamental que a família se envolva na vida escolar dos filhos e que a escola proporcione momentos de interações entre ambos.

Segundo Jardim (2006), com as mudanças nas famílias e a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a criação dos filhos está ficando cada vez mais sobre a responsabilidade da escola, como por exemplo, os berçários, creches e escolas. E as famílias esperam que a escola além da função de desenvolver a aprendizagem, desenvolvam também nos seus filhos a função de educar os valores, pois a maioria das crianças acabam passando mais tempo dentro da escola, do que dentro de sua própria casa com os seus pais.

Alguns pais não conseguem compreender até em que ponto vai seu papel dentro da escola. De acordo com Jardim (2006), a escola e a família devem estabelecer um elo de compreensão, para que a família entenda a sua função e a escola possa aprimorar a capacidade cognitiva e afetiva da criança. Assim, podemos inferir que, com a ajuda da família no cotidiano escolar, o desenvolvimento da criança torna-se mais efetiva e eficaz com melhores resultados.

O presente trabalho tem como objetivo conceituar a contextualização da família e da escola, bem como o significado das mesmas atribuídas aos dias atuais. Também se pretende refletir sobre a importância da parceria a ser desenvolvida entre as instituições e analisar as estratégias educacionais que permitem que o trabalho em parceria entre escola e família seja desenvolvido.

METODOLOGIA

A presente metodologia do trabalho foi desenvolvida a partir da pesquisa de material bibliográfico, que se dá através de leituras e do estudo de diferentes autores. A abordagem foi qualitativa, que para Gil (2002, p. 133):

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (p.133)

Para que essa proposta aconteça efetivamente, buscamos focalizar na observação e leitura de diversos textos, artigos científicos pesquisados por meio de sites de busca científica, como Scielo, Google acadêmico e Capes, que se relacionem ao tema escolhido.

Com o intuito de nos aprofundarmos sobre o tema escolhido, em busca por maior conhecimento diante do processo de ensino e aprendizagem de forma mais significativa, utilizamos também autores de grande importância em relação ao tema escola e família em busca da formação integral do indivíduo, entre eles Jardim (2006), Paro (2007), Reis (2010), Tomitão (2014), Melo (2014), Tavares e Nogueira (2013), Rocha (1982), Farias e Rosenvald (2012) e desta forma conceituamos e refletimos sobre a importância da aproximação da escola e a família.

RESULTADOS

Por volta de 1549, quando os Jesuítas chegaram ao Brasil, eles foram os primeiros a criarem as escolas. E iniciaram em Salvador-BH, mas estas instituições eram mantidas por doações que os padres recebiam naquela época os jesuítas davam as aulas, e este processo teve duração de aproximadamente 200 anos, em que eles eram os encarregados pelo ensino brasileiro. E ainda durante algum tempo só tinha direito a estudar algumas crianças, que fossem filhos de pessoas com dinheiro ou que tinha um cargo importante. (MELO, 2014, p.19).

Mas atualmente a realidade do contexto escolar mudou, pois todos têm direito a estudar independentemente da sua situação financeira ou sua posição social, hoje em dia qualquer um pode estudar, crianças, jovens, adultos e idosos tem direito a uma educação. O ambiente escolar fornece uma educação formal para o processo de desenvolvimento do sujeito, assim, transmitindo novos conhecimentos que visa determinadas ciências, técnicas e conteúdos.

Segundo Paro (2007, p.12), a educação possibilita o indivíduo a se construir historicamente, porque é na escola que se formam cidadãos. E isso significa uma apropriação dos conhecimentos que são elaborados e produzidos pelas pessoas, mas a realidade da maioria das escolas frente à educação não é esta, pois quando observamos

é um ensino de baixa qualidade e que não fornece o que os alunos necessitam para se construir como seres humanos.

A família é uma das instituições sociais mais antigas, e conseqüentemente, o conceito de família é um dos primordiais da humanidade, já que o homem nasce e desenvolve seu pensamento diante dos costumes e cultura presentes em seu grupo social (família).

Mesmo que ainda hoje, a configuração de família, seja predominantemente a união estável entre um homem e uma mulher, é possível ver e constatar que existam outros modelos de família. De acordo com Farias e Rosenvald (2012), podem ser como aquelas com mães ou pais solteiros, divorciados, casais homoafetivos que conseguiram adotar alguma criança, existem ainda crianças que não são nem criadas pelos pais biológicos, mas sim pelos avós ou qualquer outro responsável. Existem diversas configurações de família no século XXI e cabe a escola ter a sensibilidade para perceber e não permitir que nenhum modelo familiar se sinta excluído.

Conforme o passar dos anos, escola e família vêm sofrendo transformações de grande importância já não existem um modelo de família ideal e a procura por um modelo de escola continua incessante. Mudam costumes, didáticas e suas exigências também, escola ditando como a família deve se portar e agir diante de várias situações e vice-versa.

É necessário se pensar no impacto que as duas instituições causam no decorrer da vida da criança, na sua construção de valores e de caráter. O que cada uma pode agregar de forma positiva e negativa na vida do aluno, e quais coisas devem ser levadas mais a sério, dentro da sala de aula e do âmbito familiar.

Quanto mais saudável for a relação familiar em que a criança vive melhor será o desempenho de cada um dentro da sala de aula. É importante também lembrar que uma boa relação entre a família e a escola também tem um reflexo positivo na educação do aluno, pois um poderá ajudar o outro na sua função individual de educar e ensinar. Uma não pode viver sem a outra, pois é através do trabalho em conjunto que o objetivo em comum poderá ser alcançado da melhor forma, promover o bem-estar e sua aprendizagem, promovendo uma educação integral.

Para Reis (2010), a escola não deseja que a família seja a responsável pelos conteúdos, mas que faça a parte de estimular os filhos em suas atividades. Deve ocorrer uma constante parceria entre ambas, porque o papel da escola é de orientar os pais no que a instituição espera que o aluno atinja e de criar momentos para esta interação, e o

papel da família é de estimular o filho para que tenha um comportamento de estudante e de cidadão.

Cada uma tem que cumprir o seu devido papel, assim tornando a aprendizagem significativa na vida dos alunos/filhos. Porém é papel da escola aproximar as famílias para junto dela, por meio das reuniões, atividades, para que os pais ou responsáveis saibam dos seus direitos e deveres, podendo ajudar nas decisões que serão tomadas na escola. (TOMITÃO, 2014).

A busca por uma boa relação entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tem como foco a criança. Além disso, a escola também exerce uma função educativa junto aos pais, discutindo, informando, aconselhando, encaminhando os mais diversos assuntos, para que família e escola, em colaboração mútua, possam promover uma educação integral da criança. Uma relação baseada na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, envolvendo expectativas recíprocas.

DISCUSSÃO

Nesse tópico, discutiremos as principais estratégias e benefícios ocorridos por meio da parceria entre a família e a escola pelos seguintes meios: conselho escolar, reunião de pais, associação de pais e mestres, conselho de classe, Projeto Político Pedagógico – PPP, e ações de interação entre a família e a escola.

Conselho escolar

De acordo com Martins (2015), os Conselhos Escolares possuem um papel de mediação entre os interesses individuais em favor do coletivo dentro da escola, pensando nos objetivos da política educacional do sistema de ensino. Se encaixa dentro de um modelo democrático dentro das escolas que permite a comunidade possuir um espaço de igualdade de vozes e de das responsabilidades, tirando o poder somente da administração da escola.

Além de ter função de grande importância nos papéis sociais, na interação da família com a gestão escolar e da democratização, também tem sua função pedagógica. De acordo com Martins (2015) quando pensamos de forma pedagógica, os Conselhos Escolares são definidos como ambientes de práticas democráticas em parceria com o exercício da aprendizagem pensando em tirar o foco do papel gestor, predominando

então e promovendo debates e análises de diversos cenários para que não pensem de forma individual, mas sim coletivamente.

Reunião de pais

De acordo com Paro (2000), a reunião de pais é um encontro em que os docentes têm a oportunidade de ter um contato maior com os pais e responsáveis pelos alunos, conseguindo orientar para que os mesmos incentivem e influenciem os filhos a ter bons hábitos em relação aos estudos e que valorizem os saberes.

E quando os professores não têm esta iniciativa para interagir com os pais, as reuniões acabam com momentos de tensão e conflito. Porém o professor tem o papel de ser um agente que facilitará esse processo, ele tem que saber sobre o funcionamento da escola, o histórico social do aluno, e com isso ter estratégias que propicia para o respeito, compreensão e o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Mas é importante destacar que o educador sozinho não conseguiu desenvolver uma atividade tão complexa, por isso é fundamental que todos se envolvam nesse processo. (TAVARES; NOGUEIRA, 2013).

Associação de pais e mestres

A Associação de Pais e Mestres, ou simplesmente APM foi uma das formas encontradas para garantir e incentivar a participação da comunidade e principalmente os pais/e ou responsáveis na instituição escolar. É uma ferramenta que auxilia na efetivação da gestão democrática, assim como o Grêmios Estudantil e Conselho de Escola, pois são órgãos que visam auxiliar a direção escolar a atingir os objetivos traçados a priori e representar a comunidade.

A Associação de Pais e Mestres se configura também como ferramenta essencial para permitir uma maior proximidade entre pais, responsáveis e professores. Compete a eles o auxílio na programação escolar, como atividades culturais, de lazer e todos outros eventos que envolvam a comunidade. É de extrema importância que a comunidade tenha consciência que a Associação de Pais e Mestres é aberta a comunidade, e todos que tenham vontade de atuar em prol da escola, pode fazer parte.

Conselho de classe

Mas para entender melhor o que é conselho de classe é preciso saber a conceituação.” O Conselho de Classe é uma reunião dos professores da turma com múltiplos objetivos, entre outros destacamos: avaliar o aproveitamento dos alunos e da

turma como um todo; chegar a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a integração dos professores e de outros elementos da equipe da escola. “(ROCHA, 1982, p. 9)

Está reunião acontece a cada bimestre, trimestre ou semestre, que tem a participação dos professores, coordenador pedagógico e o diretor. E tem a função de analisar como está o desenvolvimento dos alunos, e quais as estratégias que podem ser utilizadas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

E tem como objetivo compreender quais os motivos que causam dificuldades nos alunos, promovendo o trabalho em equipe, para que se tenha a troca de ideias e de experiências dentre os professores, coordenadores e diretores. Buscando resolver os problemas que vão surgindo, procurando soluções positivas para que se tenha um bom desenvolvimento dos estudantes.

Projeto político Pedagógico – PPP

O PPP é considerado um dos documentos mais importantes presentes na escola, pois faz referência a organização da equipe gestora e ações a serem tomadas no decorrer do ano letivo. Tal afirmação leva a uma breve reflexão acerca da Gestão Democrática. Um tipo de gestão que visa descentralizar a autoridade e tomada de decisões. Ainda de acordo com Viegas (2007), o PPP visa recobrar a escola como espaço de todos, onde deve-se haver debate decorrente de diálogos e reflexões coletiva. Assim, conseqüentemente é possível que haja uma maior participação das famílias e comunidade no ambiente escolar.

Ações de interação entre escola e família

Existem atividades realizadas fora das paredes da sala de aula, que permitem aos alunos que alcancem diferentes tipos de objetivos de uma forma que seja mais prazerosa, permitindo a participação de outras pessoas de fora da escola para prestigiar e interagir com o trabalho desenvolvido pelo próprio aluno.

São diversas as escolas que hoje se utilizam de atividades pedagógicas diferenciadas para apresentação das atividades realizadas pelos alunos dentro de temas específicos e projetos que são desenvolvidos ao longo do ano letivo por semestre ou bimestre, mostrando a evolução dos próprios alunos dentro da construção do conhecimento, por meio de atividades que podem ser realizadas até mesmo fora dos horários de aula, como em semana da família, realizando gincanas com pais e filhos, ou atividades culturais que permitem os próprios pais participarem de todo processo. Existem

também mostras pedagógicas, feiras de ciência, e apresentações feitas pelos estudantes, todos meios utilizados pela escola não somente para apresentação dos trabalhos desenvolvidos, mas para também promover a presença das famílias, e sua participação, dentro da escola permitindo o acompanhamento crescimento e desenvolvimento dos alunos.

CONCLUSÃO

Partindo do pressuposto que a finalização deste trabalho não é de toda pretensão da busca da verdade, visto que a realidade, a subjetividade e a ciência é hoje em dia, uma constante a considerar. Por isto, essa análise é uma perspectiva a ser sempre redimensionada em seu tempo histórico e social. Privilegiaram-se neste estudo as questões que nos causam inquietações sobre a formação dos estudantes, em parceria com a família e a instituição escolar: os impactos positivos destas instituições na vida da criança, meios para auxiliar na formação do indivíduo que afetem a vida escolar e pessoal. Na formação do aluno como indivíduo procurou se propor uma reflexão sobre o processo educacional que é desenvolvido no ambiente escolar, que pode ser articulado para que tal desenvolvimento aconteça tendo ligações relacionadas com o âmbito familiar, além de propor uma reflexão nos adultos responsáveis sobre a importância de medidas tomadas pela escola, e da sua participação, durante os processos.

Descobriu-se que da mesma forma que tem a finalidade de formar o aluno fornecendo instrução, construindo o cidadão, também assume outros compromissos. Para isso é importante perceber, identificar e estabelecer ações e estratégias para a consolidação da formação. Precisa-se olhar para todos que participam deste processo, respeitar e trabalhar a partir do que eles já trazem com sigio, e trabalhar de uma forma que ofereça melhores condições durante o desenvolvimento dos trabalhos. Deste modo a própria comunidade deve estar aberta para as mudanças que viram, através desta busca por um modelo pedagógico de transformação sobre a vida do aluno trará, que também afetara a comunidade participante.

Contudo não podemos esquecer o papel do corpo docente que manterá o primeiro contato e terá um dos papeis mais importantes, com a responsabilidade de estabelecer uma mediação saudável entre todas as partes, e utilizar de um olhar mais sensível, para buscar pelas melhores estratégias junto com a escola para que as mudanças e objetivos traçados sejam alcançados com êxito.

REFERÊNCIAS

JARDIM, A. P. **Relação entre família e escola**: proposta de ação no processo ensino aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

MARTINS, G. B. Gestão democrática na educação infantil: qual o lugar dos conselhos escolares? UniLaSalle, Canoas. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/617> Acesso: 10 nov. 2019.

MELO, T. H. G. Família: uma aproximação necessária à escola. **Biblioteca Digital: Funvic**, Pindamonhangaba, 2014.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: A contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

REIS, L. P. C. **A participação da família no contexto escolar**. Bahia, 2010.

ROSENVALD, N.; FARIA, C. C. Direito Civil – **Teoria Geral**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris. 2012.

ROCHA, A. D. C. **Conselho de Classe: burocratização ou participação?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

TAVARES, C. M. M.; NOGUEIRA, M. O. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 23-57, jan./jun. 2013.

VIEGAS, A. **Entenda a importância da proposta pedagógica da escola**. Disponível em: < <https://www.somospar.com.br/entenda-a-importancia-da-proposta-pedagogica-da-escola/>>. Acesso em: 04 Jun. 2020.

GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR

SCHOOL MANAGEMENT: CHALLENGES OF THE SCHOOL MANAGER

Neide Suelen da Silva Moraes; Olga Maria de Andrade Pereira Bôscoli

Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Presidente Prudente/SP. Email: neidesuellen65@gmail.com.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Universidade do Oeste Paulista” – Unoeste, Presidente Prudente. Docente “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

RESUMO

A gestão escolar vem sofrendo frequentes alterações em sua metodologia, buscando adequar o gestor para os desafios diários que enfrenta dentro de uma instituição de ensino. Por isso o presente trabalho objetiva refletir sobre a gestão escolar e os desafios dos novos gestores, em relação às novas demandas que as escolas enfrentam, em uma sociedade que se democratiza e se transforma. Para esta análise utilizamos de pesquisa bibliográfica, analisando as funções e os desafios dos novos diretores. A gestão da escola se traduz em um ato político, pois está ligada sempre a tomada de posição em relação à toda comunidade escolar, assim a construção de uma gestão democrática está centralizada no trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Gestão escolar; Parceria; Desafios.

ABSTRACT

School management has undergone frequent changes in its methodology, seeking to adapt the manager to the daily challenges he faces within an educational institution. That is why this work aims at school management and the challenges of new managers, in relation to the new demands that schools face, in a society that is democratized and transformed. For this analysis we use bibliographic research, analyzing the roles and challenges of the new directors. School management translates into a political act, as it is always linked to taking a position in relation to the entire school community, so the construction of a democratic management is centralized in pedagogical work.

Keywords: School management; Partnership; Challenges.

INTRODUÇÃO

A escola é moldada de acordo com as características sociais em que está inserida. Segundo Paro (2010), a educação é considerada um instrumento de transformação social, quando o indivíduo participa ativamente da construção do seu conhecimento ele se torna mais crítico e atuante dentro da sociedade. Vieira (2006), enfatiza a relevância da função social da escola, para a escola cumpra com sua função social e política, é necessário que a gestão escolar seja democrática.

Com base nas pesquisas realizadas fazemos alguns questionamentos como: O que seria então uma escola fundamentada na gestão democrática? Quais os desafios que o gestor enfrenta no dia a dia escolar? Como ser um líder em uma gestão democrática? Onde toda a equipe participa das decisões? Como evitar conflitos dentro do ambiente escolar?

Na realidade às indagações e dúvidas são inúmeras, o trabalho busca esclarecer por meio de pesquisas, leituras, interpretações, alguns desses questionamentos, frisando os principais desafios que o gestor enfrenta no cotidiano do ambiente escolar.

De acordo com Lück (2000), uma escola de gestão democrática é aquela que estimula, incentiva e favorece a participação ativa de alunos, pais, professores e funcionários, enfim toda a comunidade escolar é ouvida e tem direito a opinar sobre os assuntos referentes à escola, sendo assim todos os envolvidos na comunidade escolar tem papel importante e ativo, o que torna a escola um ambiente mais acolhedor, mais voltado a inclusão e principalmente uma escola realmente ativa em seu papel político e social.

Para melhor entendimento deste artigo apresentamos um breve histórico da gestão escolar e as mudanças ocorridas ao longo do tempo, em seguida conceituamos as os desafios encontrados para uma gestão escolar democrática, analisando as dimensões escolares e apontando as características do líder na gestão escolar, com uma reflexão sobre o projeto político pedagógico onde a escola é compreendida um espaço para todos. O presente trabalho tem como objetivo geral: discutir os desafios da gestão escolar democrática; objetivos específicos: analisar as dimensões escolares; apontar as características do líder na gestão escolar.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho, foi a descritiva qualitativa. Através de pesquisa bibliográfica foi possível encontrar autores e pedagogos que trabalharam o tema, assim pode-se compreender mais sobre a gestão democrática, suas características e como ela influencia na instituição de ensino. A análise comparativa dos conteúdos literários foi realizada após as leituras sendo preciso um aprofundamento no tema, buscar novos autores e compreender a o papel do gestor escolar.

RESULTADOS

Gadotti e Romão (2004), explicam que o processo de decidir sobre os objetivos de organizações ou instituições de ensino está no centro da gestão educacional. Em alguns cenários, os cronogramas e planejamentos, de modo geral, são decididos pelo diretor, geralmente trabalhando em associação com os professores e demais funcionários das escolas. Em muitas escolas, no entanto, a definição de metas é uma atividade corporativa empreendida por grupos formais ou grupos informais.

Gadotti (2001) ainda enfatiza que os cronogramas escolares são fortemente influenciados pelas pressões do ambiente externo. Muitos países têm um currículo nacional e estes geralmente deixam pouco espaço para as escolas decidirem seus próprios objetivos educacionais, o que é o caso do Brasil.

As instituições podem ficar com a tarefa residual de interpretar e seguir parâmetros externos, em vez de determinar seus próprios objetivos com base em sua própria avaliação da necessidade do aluno e a missão da instituição escolar.

A prática democrática da gestão da escola, na elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico decorrem da "natureza" e do caráter fundamental do processo educativo, que é formação humana. Essa formação inclui como objeto da relação pedagógica o conhecimento como processo, como construção, como ampliação do saber e produção de estruturas mentais avançadas, exigidos para a inscrição competente no novo mundo que emerge e para a efetiva emancipação humana. (WITTMANN, 2004, p.43).

A questão chave é: até que ponto os gestores escolares são capazes de modificar as políticas do governo e desenvolver abordagens alternativas com base nos valores e na visão no nível da escola?

Sabe-se que grande parte das escolas hoje, particulares ou públicas, seguem os parâmetros curriculares nacionais, ou os PCN's que ditam como tudo deve ser feito dentro da escola, desde conteúdos que serão ensinados, até a forma como administram as questões gerais.

Porém, sabe-se que essa limitação, visa garantir que as escolas sigam tais parâmetros, e certa imposição vêm da necessidade de padronização do ensino e unificação, com o objetivo de promover uma educação igualitária. Como enfatizado por Lopes (2006):

A despeito dessa limitação de seu escopo, tais pesquisas trazem contribuições importantes para o entendimento das políticas de currículo em virtude de, com frequência, assumirem a escola como espaço de trabalho empírico. Ainda que em trabalhos isolados prevaleça o discurso de que existe uma homogeneidade imposta pela globalização da economia, capaz de limitar os sentidos das políticas, os resultados desses trabalhos, tratados em conjunto, expressam diferentes dinâmicas de resistência e reinterpretação das orientações do Estado ou mesmo de produção para além da assimilação dos marcos centralizados (LOPES, 2006a, p.34).

Compreende-se que tais mudanças, a partir da criação dos PCN's foi um grande avanço, dado as muitas décadas onde a educação no Brasil, passou por uma fase com centralização do poder, onde as decisões eram praticamente decididas de forma autoritária sem a participação dos demais agentes escolares, como professores, educadores e funcionários de modo geral.

Uma das preocupações fundamentais dos PCN foi justamente a de tornar a escola um instrumento eficaz, dentro dos princípios democráticos e imbuída de espírito de tolerância, para a formação de indivíduos que não apenas se sintam integrados socialmente como cidadãos, mas que possam, também, contribuir ativamente para o estabelecimento de uma sociedade humana mais feliz e realizada (BRASIL, p. 136).

Libâneo (2004), explica que a gestão educacional, e pedagógica é fruto de lutas e mudanças sociais que garantissem que existisse tal flexibilização na tomada de decisões por parte do gestor, pois além das decisões serem democráticas e “são decididas de maneira a

contextualizar tais decisões voltadas para o ambiente da escola, a vida social dos alunos e da comunidade onde a escola se insere”.

Ainda segundo Libâneo (2004), ainda que, de certo modo, a gestão educacional no Brasil esteja limitada aos escopos citados, é através dessa padronização que a educação pode modificar os cenários anteriormente ditos. Antigamente a gestão e supervisão pedagógica eram considerados processos de decisão única e centralizada, sem a discussão dos agentes participantes. Dado que, este agente é responsável por democratizar e inspecionar as atividades que acontecem dentro das instituições este deve ter consciência das imposições sociais no qual determinada escola está inserida na comunidade, deste modo, relevando que conteúdos sejam elaborados mediante a necessidade pedagógica de cada escola.

De acordo com Neves (1996) a gestão, portanto, não deve seguir padrões rígidos, mas deve em primeiro lugar respeitar, as questões levantadas pelos professores, a didática e a metodologia usada por eles, compreendendo que, socialmente a escola é uma instituição que também está influenciada pela região.

Sobre a gestão educacional, pode-se dizer que, no Brasil ela é relativamente nova, dado a historicidade da educação no país, das mazelas da ditadura e heranças de uma educação tradicionalista, onde o papel do gestor era centralizado e conseqüente suas decisões, parâmetros que vêm mudando, hoje, a educação é muito mais democrática e as decisões tomadas pelos gestores, flexibilizadas e voltadas para a dinâmica da funcionalidade da escola. Assim, os professores, podem participar muito mais, dar opiniões sobre melhoria, e estar inserido enfaticamente dentro do espaço onde trabalha.

Deste modo, essa pesquisa, considera-se finalmente que, ambos, tanto a gestão educacional quanto a supervisão pedagógica necessitam de uma adequação social, ainda que os parâmetros deem as diretrizes é preciso que as interprete e assim direcionem tais parâmetros para a realidade vivente.

DISCUSSÃO

O conceito de gestão se sobrepõe a dois termos semelhantes, liderança e administração. O termo Gestão é amplamente utilizado no Brasil enquanto o termo liderança é mais utilizado nos países como Estados Unidos e Canadá por exemplo, sendo um termo relacionado a interesses e que tem ligação com o desenvolvimento desses países que preservam, e valorizam a autonomia do ensino.

Dimmock (1999), diferencia estes conceitos ao mesmo tempo que reconhece que existem definições concorrentes:

Os líderes escolares experimentam as tensões entre elementos concorrentes de liderança, gestão e administração. Independentemente de como esses termos são definidos, os líderes escolares experimentam desequilíbrio entre tarefas de alta ordem destinadas a melhorar o desempenho dos estudantes e dos estudantes (liderança), manutenção de rotina das operações atuais (gerenciamento) e tarefas de menor ordem (administração). (DIMMOCK, 1999, p. 442).

Por liderança, quer-se dizer: influenciar outras ações para atingir fins desejáveis. Já a gestão tende a levar a pensar mais na manutenção de arranjos organizacionais eficientes e efetivos.

Deste modo, a gestão escolar, visa uma democratização dos processos que acontecem dentro da escola, e de todas as instituições de ensino, promovendo uma descentralização de poder, ou seja, as decisões são tomadas conjuntamente com o corpo docente, tendo como liderança o papel do diretor ou do coordenador de ensino dentro dessa mesma instituição.

Porém dos dois termos e conceituações são igualmente bem aceitos, tanto a gestão, quanto o liderar, estão ligados a processos que, investigando-se a fundo buscam de modo democrático soluções descentralizadas.

Liderança e gestão devem receber igual destaque, se as escolas desejarem operar e funcionar de forma eficaz e alcançar seus objetivos. Liderar e gestão são conceitos distintos, e de práticas diferenciadas, mas ambos são importantes nos processos de construção de instituições, como dito anteriormente, democráticas. Assim pode-se dizer que um ambiente democrático é caracterizado como dito por Fank como um espaço onde há:

[...] uma educação com qualidade; a socialização do saber construído historicamente pela humanidade; a elevação cultural das massas; o tratamento igualitário a todos; a participação ativa dos cidadãos na vida pública (tendo como exercício desta a tomada de decisões dentro da escola); o exercício da cidadania; a participação dos profissionais e da comunidade escolar; a autonomia de gestão administrativa e pedagógica; a mobilização dos segmentos de gestão a partir de suas várias instâncias - Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Professores, enfim, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Ou seja: é também, e essencialmente, na perspectiva do "controle social" que se espalha a concepção de gestão democrática. (FANK, 2010, p. 12).

Segundo Lück, sobre os dirigentes, gestores, supervisores e gestores:

[...] *são líderes*, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades. (LÜCK, 2000, p.2)

Lück (2000), ao expressar o acima citado sugere que a teoria e a prática são consideradas aspectos separados da liderança e gestão pedagógica educacional. Em suma, há uma divisão entre teoria e prática. Se os praticantes evitam a teoria, eles devem confiar na experiência como um guia para a ação.

O autor (LÜCK, 2000), ainda propõe que, ao decidir sobre sua resposta a um problema, eles devem recorrer a teoria. É importante relevar tais aspectos sobre teoria e prática, principalmente quando discute questões administrativas, dado que os cenários pensados através das teorias podem não coincidirem com o cenário prático onde o gestor pedagógico escolar ou líder institucional irá se inserir.

Para Libâneo (2004) os professores às vezes explicam suas decisões como sendo apenas senso comum. No entanto, essas decisões aparentemente pragmáticas são frequentemente baseadas em teorias implícitas. Quando um professor ou um gestor pedagógico escolar toma uma decisão, isso reflete em parte na visão que a pessoa tem da organização.

Tais visões ou preconceitos são coloridos pela experiência e pelas atitudes geradas por essa experiência. Essas atitudes assumem o caráter de quadros de referência ou teorias, que inevitavelmente influenciam o processo de tomada de decisão. A teoria, portanto, serve para fornecer uma justificativa para a tomada de decisões. A atividade supervisonal é aprimorada por uma consciência do quadro teórico subjacente à prática nas instituições de ensino.

Uma escola de gestão democrática é aquela que estimula, incentiva e favorece a participação ativa de alunos, pais, professores e funcionários, enfim toda a comunidade escolar é ouvida e tem direito a opinar sobre os assuntos referentes à escola, como é expresso por Libâneo (2004). Sendo assim todos os envolvidos na comunidade escolar tem papel importante e ativo, o que torna a escola um ambiente mais acolhedor, mais voltado a inclusão e principalmente uma escola realmente ativa em seu papel político e social.

Para concluir, Gadotti (2000) explica que a escola não é composta somente por um gestor, mas por uma comunidade escolar, onde o empenho e dedicação de todos são fundamentais. A maior busca do sistema educacional é tornar a escola um ambiente para

toda uma escola que tenha um sistema voltado para a inclusão, seja ela física intelectual ou social.

CONCLUSÃO

Este trabalho vem mostrar os desafios e dificuldades da gestão democrática, que visa à colaboração e participação de todos em busca de uma melhoria não somente na educação, mas na sociedade brasileira em si, onde as funções e obrigações são divididas, as opiniões ouvidas, onde o foco é o aluno, o seu crescimento intelectual e pessoal, para que se ele torne um indivíduo atuante na sociedade, participativo, sendo membro ativo da sociedade em que este inserido.

Teoricamente sabemos que é muito fácil uma gestão democrática, afinal vários métodos, ações, é só administrar, porém na prática a situação são bem diferentes, os desafios diários, a falta de recurso de desmotivação, porém quando uma unidade escolar é bem liderada, tem um bom plano pedagógico e uma equipe unida os problemas do cotidiano são pequenos obstáculos para o crescimento e sucesso da unidade.

Concluimos que o foco do sistema do gestor, da equipe escolar é sem dúvida uma educação igualitária e para todos, vencer os paradigmas e preconceitos que existem dentro do ambiente escolar tornando realmente uma escola para todos e com a participação de todos, um gestor escolar de sucesso é aquele que consegue motivar sua equipe, seus alunos e tornar a sociedade participante da vida da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Projeto de Lei n. 8.035/2010. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 20 maio. 2019.

CARVALHO, M. A. **A coordenação de área e a participação docente**: uma experiência de trabalho em língua portuguesa. São Paulo: PUC-SP, 1989. – Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 12. Ed. São Paulo: Cortez. 2001.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. p. 135-146.

NEVES, C.M.C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I.P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 1996.

DIMMOCK, C.; WALKER, A. (2002B). **LIDERANÇA ESCOLAR EM CONTEXTO CULTURAS SOCIAIS E ORGANIZACIONAIS**. OS PRINCÍPIOS e a prática da gestão educacional. Londres: Paul Chapman.

FANK, E. **Escola pública como método e concepção: uma abordagem para além dos clichês das políticas mercadológicas e de coalizão**. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Organização do trabalho pedagógico / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. – Curitiba: SEED – Pr., 2010.

LÜCK, H. **Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. In: EM ABERTO, v. 17, nº 72, fev/jun, 2000. p.11-33.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

**METODOLOGIAS ATIVAS: A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA E A CULTURA MAKER.
ACTIVE METHODOLOGIES: THE INSERTION OF TECHNOLOGY AND MAKER CULTURE.
METODOLOGÍAS ACTIVAS: LA INSERCIÓN DE TECNOLOGÍA Y CULTURA FABRICANTE.**

Mariane Cristina de Souza; Me. Edilaine Tirabochi de Oliveira Bertucci.

Resumo

O propósito desse trabalho de conclusão de curso é mostrar a importância para os gestores e docentes sobre a aplicabilidade das metodologias ativas com o uso de recursos tecnológicos e cultura maker em sala de aula, aumentando o potencial criativo e desenvolvendo outras habilidades com a finalidade da aprendizagem significativa, tendo o aluno como centro do processo de ensino e aprendizado, com o objetivo de delinear uma gestão escolar pautada na adaptação das mudanças, que orienta seus docentes desde o planejamento escolar sobre os benefícios das metodologias ativas. Esta pesquisa foi realizada com base no referencial teórico da tecnologia presente na Base Nacional Comum Curricular e seguiu uma abordagem qualitativa sobre projetos disciplinares que usam a cultura maker, STEM e STEAM, onde o aluno constrói e interage com o conhecimento adquirido, pretende-se dissertar sobre a tecnologia e o texto da Base Nacional Comum Curricular relacionando-o com a prática pedagógica. Esta pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa, bibliográfica com utilização de livros, artigos, monografias e documentos. Para que a mudança na educação se concretize é necessário formar alunos aptos, não apenas a lidarem com a tecnologia como usuários, mas também como futuros produtores de tecnologia.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Cultura Maker, Tecnologia, STEM, STEAM.

Abstract

The purpose of this course conclusion work is to show the importance for managers and teachers about the applicability of active methodologies with the use of technological resources and maker culture in the classroom, increasing the creative potential and developing other skills for the purpose of learning significant, with the student as the center of the teaching and learning process, with the aim of outlining a school management based on the adaptation of changes, which guides its teachers from school planning on the benefits of active methodologies. This research was carried out based on theoretical reference of technology present in the National Common Curricular Base and followed a qualitative approach on disciplinary projects that use the maker, STEM and STEAM culture, where the student builds and interacts with the acquired knowledge, it is intended to talk about the technology and the text of the Common National Curricular Base relating it to pedagogical practice. This research is a qualitative, bibliographic approach with the use of books, articles, monographs and documents. For the change in education to take place, it is necessary to train capable students, not only to deal with technology as users, but also as future technology producers.

Keywords: Active Methodologies, Culture Maker, Technology, STEM, STEAM.

Resumen

El propósito de este trabajo de conclusión del curso es mostrar la importancia para los gerentes y maestros sobre la aplicabilidad de las metodologías activas con el uso de recursos tecnológicos y la cultura del creador en el aula, aumentando el potencial creativo y desarrollando otras habilidades con el propósito de aprender significativo, con el estudiante como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de delinear una gestión escolar basada en la adaptación de los cambios, que guía a sus docentes desde la planificación escolar sobre los beneficios de las metodologías activas. referencia teórica de la tecnología presente en la Base

Curricular Común Nacional y siguió un enfoque cualitativo en proyectos disciplinares que utilizan la cultura del creador, STEM y STEAM, donde el estudiante construye e interactúa con el conocimiento adquirido, tiene la intención de hablar sobre la tecnología y el texto del Base Curricular Nacional Común relacionada con la práctica pedagógica. Esta investigación es un enfoque cualitativo y bibliográfico con el uso de libros, artículos, monografías y documentos. Para que se produzca el cambio en la educación, es necesario capacitar a estudiantes capaces, no solo para tratar con la tecnología como usuarios, sino también como futuros productores de tecnología.

Palabras clave: Metodologías activas, Creador de cultura, Tecnología, STEM, STEAM.

Introdução

Uma das áreas de atuação do gestor escolar é na organização do planejamento pedagógico que é indispensável para começar um ano letivo, o planejamento deve conter o diagnóstico da realidade em que a unidade escolar encontra-se, ter os objetivos bem definidos, como uma missão de toda a equipe pedagógica para que a educação alcance resultados eficazes. Normalmente o diretor de escola coordena a semana de planejamento, a participação com troca de informações e experiências deve ser incentivada e valorizada, o desejo de mudança deve-se ser colocado como objetivos a serem alcançados no projeto político-pedagógico.

De acordo com Libâneo (2008, p. 149).

“O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimento e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação... antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e o resultado desejados, constituindo numa atividade necessária tomada de decisão”.

Para Macedo (2005, p. 83) no planejamento é necessário questionar o que se quer para o ano letivo que se inicia, pensar no aluno e sua formação, o que almeja que os alunos se tornem? Como coordenar e considerar fatores externos e internos que compreendem a escola? Como negociar verbas, infraestrutura, espaços e tempos didáticos? Quais são as urgências a serem enfrentadas, o que corrigir em relação ao ano anterior? o que antecipar? o que está bom e pode ser mantido e o que pode ser melhorado?.

O professor tem um papel fundamental como agente transformador, quando não há uma formação continuada para que os mesmos saibam fazer o uso de ferramentas tecnológicas, pesquisam vídeos em plataformas digitais para aprender a ensinar, sendo assim um autodidata e comprometido com as mudanças na educação.

O uso da tecnologia já é uma realidade em que estamos inseridos, onde muitas vezes não estamos preparados para ela achando que é uma coisa que ainda está

distante e quando percebemos o público-alvo da ação educativa já vive nesta realidade e a escola não, criando um desinteresse nos alunos. É através da conscientização do que queremos e do que faremos, iniciando as mudanças para que a sala de aula seja um espaço de inovações. Neves apud Veiga (2002 p. 95) aponta uma questão que ocorre na maioria das cidades, nota-se grande disputa por vagas em determinadas escolas públicas, enquanto existem outras ao redor sem filas, pois algumas escolas ganham destaques, pela organização e qualidade de ensino.

As metodologias ativas são um novo jeito de pensarmos no papel do aluno e do professor, o aluno é o protagonista do aprendizado e o professor conduz o aluno por meio de mediações. Existem vários exemplos de metodologia ativas como o ensino híbrido, rotação por estações e a aula invertida, abordaremos a metodologia maker focados em aprendizagem por projetos. Para Masson, Miranda, Munhoz e Castanheira, (2012, p.3) apud Campos (2011), a aprendizagem baseada em Projetos tem sido um dos principais focos da discussão não apenas como abordagem de aprendizagem ativa, mas como alternativa para se elaborar currículos e se adotar práticas inovadoras na educação.

Nesta pesquisa abordaremos duas Metodologias Ativas, o uso da Tecnologia como recurso de aprendizagem e a cultura maker que veio do movimento faça você mesmo DIY (Do it Yourself) mas conhecido como mão na massa.

Para Cohen (2017) Uma metodologia ativa de aprendizagem:

Tem como premissa que apenas ver e ouvir um conteúdo de maneira apática não é suficiente para absorvê-lo. O conteúdo e as competências devem ser discutidos e experimentados até chegar ao ponto em que o aluno possa dominar o assunto e falar a respeito com seus pares, e quem sabe até mesmo ensiná-lo.

Portanto quando falamos no uso da tecnologia e da inserção da tecnologia e da cultura maker nas escolas não devemos considerar o laissez-faire (fazer por fazer) do tecnicismo, no fazer engloba o desenvolvimento das capacidades cognitivas (o saber), a pesquisa, as hipóteses, o erro entre outros aprendizados Quando se fala na cultura maker a primeira coisa em relação às tendências pedagógicas é o construtivismo de Jean Piaget (aprender através da própria experiência) e o Construcionismo de Seymour Parpet.

Denota-se a importância da discussão das práticas docentes em uma realidade em que as crianças nascem e crescem manuseando as tecnologias que estão ao seu alcance, perceber as inúmeras vantagens da educação quando se utiliza as inovações tecnológicas, problematizando e evidenciando a realidade nos ambientes virtuais preparando o aluno como um ser crítico na sociedade da cultura digital e do mundo

digital, enfatizar os processos de aprendizagens com projetos maker, projetos STEM ou STEAM.

Delineamento Metodológico

A presente pesquisa trata de um estudo qualitativo-descritivo, do tipo Revisão Sistemática de Literatura. As Revisões Sistemáticas de Literatura é uma forma de pesquisa que utiliza dados da literatura como fonte, para a busca de determinado tema. Esse tipo de pesquisa possibilita um resumo de evidências relacionado a um tipo de intervenção específica, por intermédio da busca sistematizada sobre um determinado fenômeno (GALVÃO; PEREIRA, 2014).

Esta revisão foi realizada na base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC. O principal motivo pela escolha desta base foi pela ampla variedade de conteúdo e, por contemplar vários artigos na área.

Os descritores utilizados foram: 1) “Metodologias Ativas”; 2) “Tecnologia”; 3) “Cultura Maker” e 4) STEM e STEAM. No cruzamento dos referidos descritores foi utilizado o operador booleano AND , a partir das estratégias de buscas (““ Metodologias Ativas” AND “Tecnologia” AND Cultura Maker AND STEM AND STEAM”).

Os critérios para a seleção dos estudos foram: 1) ser um artigo completo de periódico nacional, versado em Português; 2) tratar sobre o processo de Metodologias ativas e a inserção da tecnologia; e, 3) ser publicado entre os anos de 2016 a 2019.

A seleção dos estudos deu-se a partir daqueles cujos títulos relacionavam, direta ou indiretamente com Metodologias Ativas.

Desta forma, foram descartados os artigos pertenciam a outros idiomas, como, estudos em língua inglesa, espanhola e, estudos de outras áreas do conhecimento.

Sabemos que existem três tipos de currículo, o Formal, o Real e o Oculto. Para Libâneo (p.171, 2008) no currículo formal são os preestabelecidos pelo sistema de ensino ou instituições com diretrizes normativas. Já o currículo Real é o que acontece na sala de aula, de acordo com os planos de ensino ou projetos, mesmo que haja mudanças, uma dúvida pode surgir redirecionando o conteúdo. O currículo oculto que não foi prescrito e não estava previsto, são as influências que afetam na aprendizagem, seja cultural e social.

A tecnologia na Base Nacional Comum Curricular vem para complementar e não para substituir o papel do professor. O uso da tecnologia em sala de aula está presente

em duas competências gerais (de dez competências) que devem ser desenvolvida nos alunos como ser em formação. BRASIL (p.9, 2018).

Competência 4: utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital**, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

A tecnologia está presente na Base Nacional Comum Curricular desde a educação infantil nos direitos de aprendizagem essencial no desenvolvimento de explorar e ampliar seus saberes na escola e fora da escola em diversas modalidades, incluindo a tecnologia, no campo de experiência “Traço, sons e cores” a BNCC cita o conhecer e manipular vários materiais e de recursos tecnológicos. Já nos objetivos do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” um dos objetivos de aprendizagem para Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) é Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CDE tablet etc.) Um exemplo de uma atividade é uma contação de história com rimas, com interações dos sons, depois o manuseio do livro por último o vídeo sobre algo da história.

No ensino fundamental anos iniciais a base cita que o uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmo e suas relações, nas experiências, memórias, pertencimento, e interação estimulam a curiosidade desenvolvendo a fala, a competência de questionar e avaliar respostas, argumentar, estimulando a criatividade, o pensamento crítico, consolidação das aprendizagens anteriores da educação infantil e ampliando suas práticas.

Uma prática que utilizo com meus alunos dos 4º anos do ensino fundamental, onde uso a tecnologia e o projeto maker que está alinhado com a proposta da base curricular Nacional é a produção de um anúncio publicitário, primeiro eles aprendem a definição, depois se reúnem em grupos e discutem sobre o que vão fazer, qual o texto, qual a imagem de fundo, cores, qual o público-alvo, depois montam através de um aplicativo e por fim apresentam.

Figura 2: Anúncio publicitário feito no aplicativo por um grupo de alunos de 9 anos.



Fonte: Arquivo pessoal

Nesta atividade temos a edição de textos à utilização software, na Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental 1, vemos na habilidades e competências de língua Portuguesa. (Brasil p. 2017)

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

(EF15LP08) Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

Foram exploradas as seguintes habilidades e competências na disciplina.

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

No ensino Fundamental anos finais a Base Nacional Comum Curricular descreve as mudanças sociais significativas, o avanço e a multiplicação das tecnologias da informação, afirmando que os jovens estão inseridos nesta cultura e não só como consumidores, mas protagonistas, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática com forte atuação social em rede. Orienta o uso da tecnologia de forma consciente, crítica e responsável, tanto no contexto de sala de aula como no

cotidiano em suas relações, com respaldo nos direitos humanos, a fim de desmistificar qualquer tipo de violência simbólica. Brasil (p. 69, 2017) “É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários”. Os estudantes devem aprender a conviver nas redes sociais para que não caia em armadilhas de pessoas com más intenções ou e nem sejam propagadores de conteúdos que desrespeitem os direitos do próximo como:

- Comentários preconceituosos de cor, religião, sexualidade e discursos de ódio além de difamação, calúnia e injúria.
- Apropriação de conteúdos (imagem, texto e áudio) que é considerado plágio e viola os direitos autorais.
- Perfil falso
- Postar e compartilhar e fotos íntimas.
- Cyberbullying.
- Tomar cuidado com o roubo de dados em ambientes não seguros, conscientizando dos cuidados e segurança.

A base Instiga a escola aproveitar os benefícios como potencial de comunicação das tecnologias e novos modos de aprendizagem, também presente nas competências específicas de cada componente curricular.

Em seu texto a Base Nacional Comum Curricular traz a reflexão sobre a democratização do acesso, para os professores das áreas de linguagens repensar o uso da mídias digitais e os conteúdos da web. BRASIL (p. 68, 2017)

“As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, porque a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?”

A Base Nacional Comum Curricular explica que o escrito e o impresso não deixará de ser importante como os estudos dos gêneros textuais e práticas como notícia, reportagem, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo científico, cartaz entre outros mas também é importante que o estudante de hoje compreenda um gift ou um meme, os alunos devem ter repertórios para fazer uma inferência, identificar informações implícitas, perceber uma intertextualidade, serem críticos, verificar fonte das notícias que circulam na redes, verificar a veracidade para que não compartilhem fake news. O professor responsáveis para preparar nossos alunos para profissões que ainda não existem, quem imaginava profissões que hoje se destacam como digital influencer e streamers, que transmitem conteúdos ao vivo. As pessoas passaram a produzir conteúdos, como tiktokers, youtubers, conteúdos nos stories ou na streaming.

Já Para o ensino médio a base fala do protagonismo do aluno em seu projeto de vida, para seu desenvolvimento pessoal e social, para que saiba tomar decisões futuras, reconhecer suas potencialidades garantindo aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro.

A computação quanto às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão em crescente mudanças e ascensão. A base trás três dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais, o pensamento computacional, o mundo digital e a cultura digital (Brasil 2017, p. 474).

Pensamento computacional

No Ambiente Escolar é possível desenvolver a lógica de programação desde crianças, existe um software de uso livre, que utiliza a linguagem de programação scrach é muito usado no ensino de games, animações e gifs e de fácil entendimento é muito usado para o ensino de criação de jogos.

Para projetos de Física temos o Arduíno é um microprocessador usado em protótipos para controlar luzes, motores entre outros para trabalhar com a programação utiliza a linguagem ARDUINO, é necessário conhecer a placa eletrônica, os software são utilizados através da programação para dar comandos aos componentes dos protótipos, é necessário noções básicas de conhecimento de circuitos elétricos, investir um pouco mais em equipamentos de baixo custo e médio custo como protoboard.

Assim de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 474) o pensamento computacional envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos.

Em ciências da natureza e suas tecnologia, BRASIL (2017, p. 555) temos como competências e habilidades :

(EM13CNT106) Avaliar, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais e culturais.

(EM13CNT107) Realizar previsões qualitativas e quantitativas sobre o funcionamento de geradores, motores elétricos e seus componentes, bobinas, transformadores, pilhas, baterias e dispositivos eletrônicos, com base na análise dos processos de transformação e condução de energia envolvidos – com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, para propor ações que visem à sustentabilidade.

De acordo com essas habilidades a serem desenvolvidas pode-se instigar aos alunos pensarem e depois executarem vários projetos, por exemplo: fazer um protótipo de uma placa fotovoltaica que de acordo com o horário se movimenta para melhor aproveitamento dos raios solares. Fazer uma maquete de uma casa com sensores de presença para economizar energia e pensar em soluções de problemas que atingem nosso país como a monitoração das barragens de minerações ou aplicativo que ajude a escola gerenciar seu lixo e educar para a sustentabilidade. Um filme inspirador para os adolescentes e jovens é “O menino que descobriu o vento” com a Direção: Chiwetel Ejiofor disponível na plataforma digital NETFLIX.

Mundo Digital

No mundo digital temos a questões de segurança e acesso, os navegadores (Google Chrome, Mozilla Firefox, Internet Explorer/Edge (Windows), Safari (IOS), Opera), os termos de privacidade entre outras. A segurança de dados, pois quando vamos baixar qualquer coisa da internet pode ser que venha com cookies , sempre é necessário instalar um de bloqueio dessas publicidades, e conteúdos impróprios, é necessário tomar cuidado com qualquer site ou aplicativo que peça seus dados pessoais, verificar a segurança do site, uma vírgula ou uma abreviatura te transporta por um site falso , De acordo com Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 474)

- mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;

Outro fator determinante é ensinar aos alunos a importância da fonte da notícia, serem críticos, olhar se é uma fonte de informação formal que tem credibilidade ou uma fonte informal, não divulgar de boatos, que podem causar grandes catástrofes e por fim ensinar sobre o plágio, que é uma cópia, é roubar um texto e dizer que é seu, violando os direitos autorais, é muito importante ensinar sobre citação.

Cultura digital

A cultura digital é a participação dos alunos, a socialização, a participação democrática no mundo digital e seus benefícios como um currículo digital, a criação de um perfil empreendedor, site de vendas e perfil profissional, entre outros.

- cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. BRASIL (2017, p. 474)

É necessário que ensinar os alunos não só serem críticos como também lidar com as questões socioemocionais, ser empático e resiliente, pois muitos alunos são iludidos pela quantidade de seguidores e views, não liga para a qualidade dos conteúdos, em relação à ética há muitos processos, por falta de respeito envolvendo outras pessoas. Os resultados são depressões e quadros de saúde fragilizada. Ressalva as situações entre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, divergências de ideia sempre terá, porém há o debate com respeito à opinião do outro.

Na Base Nacional Comum Curricular quando fala de sobre a tecnologia nos componentes curriculares, ou seja, nas disciplinas podemos ver várias habilidades e competência a ser trabalhadas, em Língua Portuguesa relacionada à prática da vida pessoal temos:

- (EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, *gifs* biográficos, *biodata*, currículo *web*, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de *gif*, *wiki*, *site* etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.

(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (*vlog*, *videoclipe*, *videominuto*, *documentário* etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.

(EM13LP18) Utilizar *softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos. (Brasil p. 511)

A maioria dos alunos já sabem editar mais que os professores, eles utilizam estas ferramentas diariamente, para criação e produção é interessante o compartilhamento desses conhecimentos.

Além de aprender sobre um conteúdo eles colocam a mão na massa e utiliza a tecnologia. Para desenvolver dialogar com conteúdos aprendidos em sala de aula, ter uma visão crítica, pesquisar mais sobre o assunto.

Na segunda fase do vestibular da Unicamp no início de 2020, os estudantes poderia escolher entre duas opções de redação, e uma delas **criar um texto da “Relação entre biodiversidade e caráter multiétnico e multicultural do Brasil” para ser gravado** no formato de um podcast, abrange a produção de texto de língua portuguesa, o conhecimento da área das ciência da natureza como discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas Ambientais para a garantia da sustentabilidade, e uso das tecnologias para criar o conteúdo.

Cultura Maker

A cultura Maker vem o movimento do Faça Você Mesmo (DIY - *Do It Yourself*) traz a ideia de criação e do reaproveitamento e/ou conserto de objetos, ao invés do descarte e aquisição de novos. Em uma análise mais profunda, o DIY propõe uma mudança de visão sobre o que significa possuir algo, e a sobre a visão consumista. Os avanços da indústria fizeram com que as pessoas perdessem o contato com as ferramentas e as iniciativas de conhecer aquilo que consomem (BROCKVELD , TEIXEIRA E SILVA *Apud* ZYLBERSZTAJN, 2015). Quando falamos de DIY, logo lembramos muito do artesanato, porém na educação este termo vem sendo adotado com uma abordagem de desafio, compreender e fazer, e quando coloca o conhecimento em prática, temos a retenção de conhecimento, além de experimentações hipóteses, observações.

Para MASSON, MIRANDA, MUNHOZ e CASTANHEIRA, (2012, p.2) enfatiza que a metodologia da aprendizagem baseada em projetos que teve suas origens em 1900, quando o filósofo americano John Dewey (1859 – 1952) comprovou o “aprender mediante o fazer”, valorizando, questionando e contextualizando a capacidade de pensar dos alunos numa forma gradativa de aquisição de um conhecimento relativo para resolver situações reais em projetos referentes aos conteúdos na área de estudos, que tinha como meta o desenvolvimento dos mesmos no aspecto físico, emocional e intelectual, por meio de métodos experimentais. Este sentimento se reflete também no Construtivismo e no Construcionismo.

De acordo com BROCKVELD, TEIXEIRA e SILVA (2017, p.7).

Hoje o conhecimento é apresentado de forma pronta e estruturada, quase como se tivesse sido fabricado. O estudante consome as aulas - sem compreender como certos conceitos foram criados, com foco apenas no conteúdo que cada disciplina tem a transmitir. Enquanto que na abordagem de aprendizagem por resolução de problemas (ou desafios), tão disseminada em espaços de educação maker, é preciso quebrar os problemas em partes, partir de pressupostos para então chegar à solução, formulando teorias e construindo-as por meio da experimentação. Neste sentido, a educação associada ao movimento maker é diferenciada em relação às aulas tradicionais porque o aluno adquire ferramentas para compreender e aprimorar os conhecimentos recebidos nas aulas expositivas, ou seja, o estudante aprende a aprender.

O ensino de arte baseia-se na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, Nesta proposta temos três eixos de aprendizagens da arte.

- Contextualização (Conhecer a arte e sua história)
- Apreciação (Ver a obra , deleitar-se, enriquecer o repertório imagético)
- Produção (fazer, manusear).

Muitos artistas passam por processos criativos na arte, fazem esboços e estudos para depois executar. O fazer e o processo de criação vem de encontro com a ideologia maker, tanto que alguns países vem adotando no acrônimo de STEM para STEAM.

Um estudo de Raabe e Gomes (2018, p. 18) mostra um comparativo de custo que o espaço Maker aproximando das disciplinas de STEM, incluindo tecnologia e ferramentas, kits de robóticas é um investimento menos oneroso do que uma sala de informática pois em um espaço maker não é necessário um computador por cada aluno e sim um por grupo de pesquisa para registros.

Os professores enfrentam grandes desafios como a de falta de investimento, falta de recursos e falta de capacitação profissional. As escolas que possuem salas de

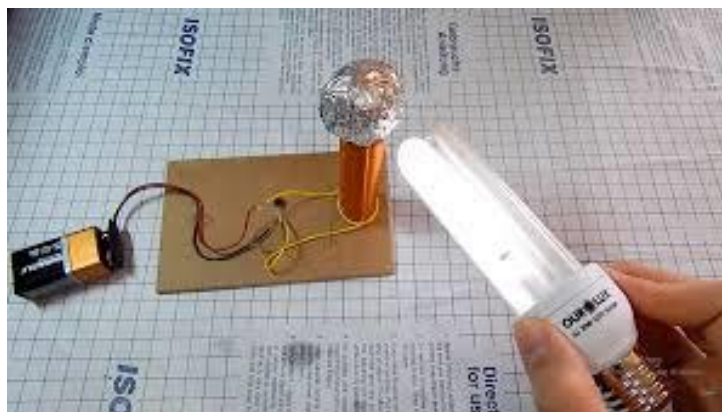
informáticas já enfrentam problemas com os computadores quebrados, componentes desatualizados, falta de acessibilidade de internet para todos, falta de componentes eletrônicos e diversos materiais, como estão os laboratórios de química das escolas? Porém até as aulas de tecnologia são oferecidas no Estado de São Paulo de forma desplugada, sem práticas em laboratórios maker, apenas escolas particulares com cursos extras oferecem a estrutura de um laboratório maker.

Foguel e Scheuenstuhl (org.) Moreira (p. 113, 2018) diz que:

O ensino de ciências nas nossas escolas básicas é, em geral, pobre de recursos, desestimulante e desatualizado. Curiosidade, experimentação e criatividade usualmente não são estimuladas. Ao lado da carência enorme de professores de ciências, em especial professores com boa formação, predominam condições de trabalho precárias e pouco estímulo ao aprimoramento. As deficiências graves em laboratórios, bibliotecas, material didático, inclusão digital, etc. só fazem tornar mais difícil o quadro.

Imaginem aprender o conteúdo sobre física e fazer uma bobina de tesla, o quão interessante o conhecimento científico aplicado à prática.

Figura 1 : Bobina de tesla



Fonte: <https://www.marlonnardi.com/p/como-fazer-uma-mini-bobina-de-tesla.html>

Cultura maker, STEM e STEAM

Além da cultura maker temos também a educação STEM, enquanto a cultura maker pode ser abordada em várias matérias a educação Stem se baseia em 4 disciplinas (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática) desenvolvendo o pensamento científico.

A sigla STEM em inglês refere-se a inicial de cada disciplina um acrônimo, S de Science (ciências) o que corresponde as ciencias naturais como Biologia, Física e Química. T de Technology (tecnologia) que correponde aos conceitos mais básicos até a mais avançados de programação, inteligencia artificial entre outros. E de Engineering,

engenharia aplicando a teoria para a prática buscando soluções para o uso da ciências e M de Mathematics (matemática) que na escola não vemos a aplicação do conteúdo aprendido mais com a educação STEM o conhecimento é base para a experiências.

A educação STEM surgiu nos Estados Unidos com a preocupação com o mercado e seus profissionais, pois os alunos mostravam um mau desempenho crescente nestas áreas que são extrema importância para a competitividade global e fundamentais para economia do país, a partir disso a educação Stem foi considerada como uma prioridade.

Na educação STEM temos uma integração de matérias, como se o professor fosse polivalente, se uma aula de tecnologia envolve outra materia como química, física, biologia ou matemática, os conhecimentos serão abordados nesta mesma aula, não deixando para outro. É um ensino de projetos e com muitos desafios que estimulam a curiosidade, onde os alunos experimentam uma comprovação empírica do conhecimento.

Segundo BACICH, HOLANDA e LIMA (2020) a mudança no acrônimo STEAM para STEAM incluindo artes e designers, foi feita em 2008 por Georgette Yakaman do Virginia Polytech Institute And State University, em entrevista para The Washington post Brady apud BACICH, HOLANDA e LIMA (2014) concluiu que os alunos pesquisados que se formaram nas áreas relacionadas ao STEM, que tiveram sucesso na carreira, patentes em seus nomes, tiveram um contato de oito vezes maior com a Arte quando crianças.

Relacionando o contexto e a experiência como docente os trabalhos realizados em sala, nas área de Ciências humanas na aula de Artes Visuais, os alunos dos 1º anos do Ensino Fundamental de uma escola particular produziram uma peça utilitária dentro do projeto “Explorando a Argila, do Antropólogo ao Paleontólogo”. Em aula os alunos aprenderam sobre a cerâmica dos índios da etnia Marajoara, um dos povos originários do Brasil. Os estudantes aprenderam também sobre os antropólogos que pesquisam os vestígios dos povos do passado. Incluindo as cerâmicas, estudaram também sobre os paleontólogos que pesquisam sobre os animais do passado. Depois de uma troca de conhecimento os alunos escolheram dinossauros de brinquedo para representar o estudo da paleontologia classificando-os como fósseis, fósseis são todos os restos e vestígios: dentes, ossos, conchas, ovos, pegadas, marcas sobre rochas, gelo, entre outros. Por fim, cada aluno produziu um fóssil com pegadas ou marca da pele de um dinossauro sobre argila e uma peça utilitária lembrando a cerâmica Marajoara.

Figura 2: Produções da Exposição "Explorando a argila: do antropólogo ao



paleontólogo"

Fonte: Acervo Próprio

Figura 3: Produções da Exposição "Explorando a argila: do antropólogo ao paleontólogo"



Fonte: acervo próprio

Os alunos dos 4º anos do Ensino Fundamental produziram uma xilogravura, mas antes estudaram sobre a região nordeste, comidas típicas e vegetação, fizeram um cordel.

Figura 4: Xilogravura, produção de um aluno.



Fonte: Acervo Próprio

Uma atividade que considerada como diversão e tem grande potencial de estudo é a Slime onde verifica-se a mudança de estruturas dos polímeros. No ano de 2019, alunos de uma escola pública durante experimentos criaram uma opção sustentável, um bioplástico feito a partir da casca de laranja que se decompoe com muita facilidade, o projeto recebeu credencial para participar do evento World Invention Competition and Exhibition (WICE) na Malásia neste ano de 2020. A escola incentiva a pesquisa em seu “Clube de ciencias Marie Curie” há 15 anos. Segundo o professor do Projeto o clube trabalha a partir da curiosidade dos alunos e a busca de soluções para problemas atuais.

Para Raabe e Gomes (p. 7, 2018).

Seymour Papert é considerado por Martinez e Stager (2016) como o “pai do movimento maker”. Sua obra fundamentou o construcionismo, que se apoia no construtivismo de Piaget (1974), mas avança ao enfatizar que a construção do conhecimento ocorre mais efetivamente quando o aprendiz está engajado conscientemente na construção de um objeto público e compartilhável. Papert (2006) materializou suas ideias no com uso da linguagem LOGO e suas “tartarugas robóticas”, permitindo que as crianças construíssem conhecimentos matemáticos, “pensando como matemáticos”, ao invés de “aprender sobre matemática”. De maneira similar, o movimento maker na educação possibilita que os estudantes pensem como inventores ao invés de serem ensinados sobre as invenções

Em 2019 a professora Débora Garofalo de São Paulo ficou entre os 10 primeiros no Premio Global Teacher Prize, este prêmio é considerado com um Nobel da educação. Débora trabalhava em uma escola municipal onde era professora de tecnologias, seu publico era a partir dos 6 anos a 14 anos de idade.

A escola que atuava se localizava entre quatro favelas, além da violência o lixo é um grande problema, os alunos relataram que faltava na escola por causa da chuva e do lixo empilhado até no muro da própria escola, a professora pensou em reutilizar o lixo criando robôs, protótipos e foi assim que além de desenvolver seus projetos de robótica inovou pensando em sustentabilidade, criando um ambiente melhor nas comunidades. Segundo dados que informou ao jornal nacional em março de 2019, dois mil estudantes atuavam na comunidade como agentes defensores da sustentabilidade nas comunidades.

Uma sugestão para que o Maker e STEM ou STEAM é a utilização de um caderno de anotações, um caderno de experiências, ou seja um diário de bordo com os detalhes do que está sendo realizado, quais as etapas, quais materiais usados e como foram usados. Quais os conhecimentos adquiridos dos experimentos, erros, sugestões de melhoria e a importância daquele conhecimento o aplicado ao cotidiano.

Considerações finais

Sabemos de todos os problemas que a educação sofre com a falta de estrutura, falta de investimento, porém cabe a nós professores utilizar as metodologias ativas para que potencialize o conhecimento. A tecnologia está presente na vida escolar, a gestão deve encorajar os professores, apoiar-los e não medir esforços para que faça a diferença na educação.

PARO (2001, p. 10) faz uma crítica, pois todas as escolas são potenciais e capazes de contribuir, é necessário apoderar-se da escola, de vê-la como um lugar de conhecimento e pertencimento. “Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí, e a sua transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras”.

De acordo com Libâneo (p. 3, 2005) “Escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte”. Portanto é através da conscientização do que queremos e do que faremos, onde podemos buscar capacitações ou instruções para iniciar as mudanças para que a sala de aula seja um espaço de inovações. De incentivo as metodologias ativas, construir conhecimento com a proposta maker, experiências nas áreas STEM e STEAM e desenvolver o pensamento computacional, envolvendo os alunos com aprendizagens, com hipóteses, possibilidades e erros desenvolvendo o potencial criativo.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian. HOLANDA, Leandro. LIMA, José Epifanio Regis de. “ Steam em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica” [recurso eletrônico], Porto Alegre, editora Penso, 2020. Disponível em https://books.google.com.br/books?id=rucDwAAQBAJ&pg=PT62&dq=+arte+steam&lr=&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q=arte%20steam&f=false acesso 10 de jun de 2020
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf acesso dia 12 de Janeiro de 2020.
- BROCKVELD, Marcos Vinícius Vanderlinde; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SILVA, Mônica Renneberg. “A Cultura Maker em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais”, Rio + 30 Conferencia Anprotec, 2017.
- CASTRO, Adriane de. O uso da programação scratch para o desenvolvimento de habilidades em crianças do ensino fundamental 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2017
- COHEN, Marlene “Alunos no centro do conhecimento”. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/04/18/foco-no-aluno/>. Acesso no dia 10 de mar de 2020
- <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/01/23/estudantes-do-df-descobrem-alternativa-para-plastico-usando-casca-de-laranja.ghtml> acesso no dia 15 de fev de 2020
- JORNAL NACIONAL, Professora de SP fica entre os dez finalistas de prêmio mundial de educação. 25/03/2019 21h33, disponível em <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/03/25/professora-de-sp-fica-entre-os-dez-finalistas-de-premio-mundial-de-educacao.ghtml> acessado em 11 de maio de 2020
- LIBÂNEO, José Carlos. <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf> Goiânia, junho de 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. Uma escola para novos tempos. IN: Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia, MF Livros, 2008.
- MACEDO, Lino de. Ensaio Pedagógicos: como construir uma escola para todos?. Porto Alegre, Artmed, 2005.
- MASSON, Teresinha J. MIRANDA, Leila, F, de. MUNHOZ, Antonio Hortêncio. CASTANHEIRA. Ana Maria Porto “METODOLOGIA DE ENSINO: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (PBL)”XL congresso Brasileiro de educação e engenharia. Setembro de 2012, Belém-PA Disponível em : <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/7/artigos/104325.pdf> acesso no dia 12 de jun de 2020.
- ORTIZ , Brenda, “Estudantes do DF descobrem alternativa para plástico usando casca de laranja” G1, Distrito Federal 23/01/2020 19h09 Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/01/23/estudantes-do-df-descobrem-alternativa-para-plastico-usando-casca-de-laranja.ghtml>. Acesso no dia 10 de fev 2020.

PARO, Vitor H. "Gestão democrática da escola pública"- São Paulo, 3 ed. Editora ática, 2001.

RAABE, André. GOMES , Eduardo Borges . Maker: uma nova abordagem para tecnologia na educação. Art1-vol.26- Edição Temática VIII- Setembro2018

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento de ensino- aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização, 17ª edição, São Paulo, Libertad Editora, 2007.

VEIGA, Ilma passos A. (org) "Projeto Político-Pedagógico da escola, uma construção possível".14ª Edição, Papirus Editora, 2002.

COMPETÊNCIAS DOCENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEACHING COMPETENCES IN THE PROCESS OF SCHOOL INCLUSION IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Ana Carolina Fagundes da Silva ¹; Ademir Henrique Manfré²

¹Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP.

² Doutor em Educação, Professor da Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação da Unoeste (FACLEPP).

RESUMO: Este artigo teve como objetivo geral apresentar quais competências o docente necessita desenvolver para promover o processo de inclusão escolar principalmente em um contexto marcado pela desigualdade social, cultural, política e educacional. Optou-se por realizar um levantamento bibliográfico desenvolvido através do levantamento de livros específicos e de consulta à base de dados Scielo utilizando-se dos seguintes descritores: Inclusão Escolar, Docência e Inclusão, Competências Docentes e Inclusão. Assim, este artigo visou refletir sobre quais competências são necessárias na formação docente que atuará no contexto de inclusão escolar em pleno século XXI. Conclui-se que as competências e habilidades docentes, tais como a organização e a direção de situações de aprendizagem, trabalho em equipe, domínio de novas tecnologias, envolvimento da família, conceber e fazer evoluir os dispositivos de inclusão, domínio de técnicas e procedimentos didáticos são fundamentais no processo de inclusão escolar na atualidade.

Palavras-chave: Competências e inclusão escolar. Competências docentes, habilidades docentes.

ABSTRACT: This article aimed to investigate what skills the teacher needs to develop to promote school inclusion, especially in a context marked by social, cultural, political and educational inequality. It was decided to carry out a bibliographic survey developed by surveying specific books and consulting the Scielo database using the following descriptors: School Inclusion, Teaching and Inclusion, Teaching Skills and Inclusion. Thus, this research proposal aimed to reflect on what skills are needed in teacher education that will work in the context of school inclusion in the middle of the century. It is concluded that the teaching competences and skills, such as the organization and direction of learning situations, teamwork, mastery of new technologies, family involvement, conceive and evolve the inclusion devices, mastery of teaching techniques and procedures are fundamental in the school inclusion process today.

Keywords: Skills and school inclusion. Teaching skills, teaching skills.

INTRODUÇÃO

Este artigo ora apresentado à XXI Jornada de Educação da FACLEPP/UNOESTE é um recorte de nossa pesquisa de Iniciação Científica (Protocolo CPDI nº 6019). O referido trata do tema “Competências docentes no processo de inclusão escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Teve como objetivo geral investigar quais competências o docente necessita desenvolver para promover a inclusão escolar principalmente em um contexto marcado pela desigualdade social, cultural, política e educacional.

Nesse sentido, fez-se necessário uma melhor compreensão sobre o conceito de inclusão escolar e também do conceito de competências docentes. É notório que ainda há uma longa estrada a se percorrer no que diz respeito às conquistas e a valorização das diferenças.

Na referida pesquisa abordou-se quais são as barreiras e lutas que as pessoas com deficiência enfrentaram até os dias atuais. Defendeu-se que a educação inclusiva busca valorizar a diversidade humana. Porém, ainda existem portas que precisam ser abertas. Instituições de ensino regular têm oferecido uma nova proposta de educação, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão (2015)³, da Lei Berenice Piana (2014)⁴, a Declaração de Salamanca (1994)⁵, entre outras. No entanto o que se deve levar em consideração não é somente essa proposta de educação, mas questionar qual a formação do docente referente a este novo paradigma educacional inclusivo.

Assim, tivemos como objetivo geral investigar quais competências o docente necessita desenvolver para atuar no contexto inclusivo do século XXI.

METODOLOGIA

Para a realização da investigação foi escolhida como metodologia a pesquisa bibliográfica qualitativa em que foram consultados autores da literatura que tratam sobre o assunto em estudo.

De acordo com Marconi e Lakatos (2011), essa é a investigação do material já publicado, seja em forma de livros, publicações, revistas, compêndios. A finalidade da pesquisa bibliográfica é ainda, segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 42-43): “fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações”.

³ Lei nº 13.149, criada em 6 de Julho de 2015, com o intuito de promover e assegurar as pessoas com deficiência, em condições de igualdade, direitos e das liberdades fundamentais visando à inclusão social e cidadania

⁴ Lei nº 12.764, criada em 27 de Dezembro de 2012, que protege os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista

⁵ Declaração de Salamanca, criada em junho de 1994, com a intenção de reformar políticas que submetem ao movimento de inclusão social.

Com o intuito de analisar a temática das competências docentes no processo de inclusão escolar optou-se por realizar um levantamento bibliográfico em artigos científicos publicados na base de dados Scielo no recorte temporal situado entre 2015 e 2019. Assim, elegemos esse período no sentido de investigarmos como a temática da inclusão escolar e competências docentes são discutidas hoje, almejando estudar um conhecimento produzido na contemporaneidade. No levantamento bibliográfico orientou-se pelas seguintes palavras-chave: competências docentes e inclusão, docente e inclusão, formação de professores e inclusão.

Diante do exposto, nossa proposta de pesquisa se organizou em duas etapas:

1. Primeira etapa: levantamento bibliográfico inicial junto à base de dados Scielo.
2. Segunda etapa: apresentar os resultados da análise do material científico. Nessa etapa, teve-se como objetivos:
 - a) Apresentar o conceito de educação inclusiva.
 - b) Analisar quais competências o professor necessita desenvolver para contribuir para o processo de uma educação inclusiva;
 - c) refletir sobre como tem sido abordada a questão da formação inicial e continuada de professores.

Como método analítico, empregaremos Bardin (2011). A autora indica que a utilização da análise de conteúdo estabelece três fases importantes: 1. pré-análise; 2. exploração do material e, 3. tratamento dos resultados (inferência e a interpretação). Estamos cientes de que o universo por nós pesquisado está longe de fazer justiça a tudo o que se tem publicado sobre a temática, ou seja, ao estado do conhecimento sobre o assunto. Entretanto, acreditamos que a nossa amostra constitui um acervo bastante representativo da produção, respondendo aos objetivos propostos.

RESULTADOS

A presente investigação apontou algumas reflexões acerca do tema inclusão escolar e competências docentes: docentes necessitam estar preparados por meio de competências e habilidades no decorrer de suas carreiras fazendo uso de métodos, recursos, didáticas diferenciadas que se vinculem a currículos adaptados. Além disso, um ponto fundamental que se torna indispensável é o modo como o professor visualiza a criança na sala de aula, a forma como ele a aborda, a trata e socializa o conhecimento. De fato, é importante trabalhar a igualdade, mas fomentar a equidade é necessário (SILVA; CARVALHO, 2017).

DISCUSSÃO

Nesta parte do artigo foram discutidos alguns pontos importantes acerca das competências docentes no processo de inclusão escolar. Para tanto, amparou-se em documentos oficiais educacionais e também em autores que trataram dessa temática.

Dentre os artigos da LDBEN (Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996) citamos aquele que trata especificamente da inclusão escolar. O primeiro a se pautar é o art. 58 que consiste: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Esse artigo é fundamental para aqueles interessados no processo de inclusão escolar. Dito de outro modo, por ele fica explícito que é direito de todos ter uma educação ofertada, preferivelmente em escolas regulares, para que todos tenham acesso ao conhecimento de modo que participem de todas as atividades escolares (PAPA; VIÉGAS, 2015).

No que diz respeito ao Art. 59 da LDBEN, que também abordou sobre a conduta que algumas instituições necessitam desenvolver no processo de inclusão escolar, é necessário observar: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas que devem ser dados às crianças com qualquer dificuldade durante a vivência delas em seu percurso escolar, ofertando todo e qualquer suporte que possa facilitar o desenvolver do ensino e da aprendizagem.

No artigo citado acima, em seus cinco incisos abordam-se as propostas formativas de professores, insinuando que professores necessitam ter formação para atender os estudantes no que diz respeito ao atendimento especializado, e aqueles que estão atuando no ensino regular necessitam ser capacitados para integrar estudantes especiais em classes comuns, a partir do desenvolvimento de políticas específicas, oferecendo, conforme citado neste, todo o suporte para que alunos consigam de fato ser inclusos em sala de aula, salientando, também, a preparação para o trabalho.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios

dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 25).

Conforme citado no artigo 59, o professor necessita desenvolver competências e habilidades no processo de inclusão escolar. Uma delas é apresentar/desenvolver habilidades nas questões curriculares. As adaptações curriculares não significam privar os estudantes dos conteúdos gerais, mas sim promover a formação significativa de todos os estudantes, tendo como base currículos integrativos e não segregativos, afirmou Baptista (2019). O objetivo é que as propostas curriculares ofereçam chances de inserção social de todos na sociedade, na cultura, nas artes, na política, etc.

Diante do assinalado, é fundamental apresentar aqui o conceito de competências o qual estamos tratando no processo de inclusão escolar, pontuou Jesus (2005).

Perrenoud (2000, p. 15) definiu competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”, acrescentando que “a noção de competência designará uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

Para fundamentar a discussão aqui proposta utilizamos a obra “Dez novas competências para ensinar”, de Phillipe Perrenoud (2000) para realizar uma reflexão sobre tais aspectos. Na citada obra, o autor reflete sobre 10 grandes famílias de competências que o docente necessita desenvolver nos contextos educativos. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação continua.

Perrenoud (2000) é uma referência fundamental quando o assunto é competências docentes.

Analisando a primeira delas - organizar e dirigir situações de aprendizagem - é algo indispensável que, independentemente do que o professor vai ministrar, é necessário ter um objetivo, uma meta para que assim consiga organizar suas aulas, considerando que é necessário para que o planejamento ocorra dentro do programado.

Outro ponto importante que está destacado na segunda competência é administrar a progressão de atividades. Isso implica no docente saber lidar com as adversidades encontradas dentro da sala de aula, analisando o desenvolvimento de cada aluno, para que consiga utilizar sua 'carta na manga' e buscar caminhos alternativos que possam dar um impulso maior no que se remete ao ensino e à aprendizagem.

O conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, visto como terceira competência, é o ato do professor(a) aludir a igualdade e o respeito ao outro dando enfoque às atividades que favoreçam a cooperação entre os alunos, oferecendo suporte àqueles alunos que apresentam maiores dificuldades.

O trabalho em equipe tem muito a acrescentar quanto à futura atuação do estudante no mundo do trabalho. No que diz respeito à equipe do corpo escolar é oportuno que seja almejado um objetivo, e dentro disso discutir formas e maneiras práticas que corroboram para uma excelente atuação docente.

Como já abordado acima, sabendo das diferenças que serão encontradas em sala de aula, visto que cada aluno tem suas singularidades, suas habilidades e competências, seus limites e dificuldades. Assim, é coerente que professores (as) participem de reuniões pedagógicas promovidas por uma gestão democrática em que possam alçar ganhos oriundos de decisões democráticas de uma gestão pensada no bem-estar de todos/as. De fato, pais e responsáveis – família de competência nº 7 - precisam sempre estar a par de tudo o que está acontecendo no ambiente escolar. Promover reuniões, entrevistas e outros é essencial como medida de participação de todos na educação escolar.

Tratando da competência nº 8, é impossível viver sem tecnologia, diga-se de passagem, ela é um dos recursos que está impregnada na vida dos estudantes, apresentando-se assim como uma das alternativas que devem ser incorporadas nas atividades metodológicas que vêm sendo utilizadas por docentes. Para os discentes com deficiência motora e/ou sensorial, o uso da Tecnologia Assistiva (TA), muitas vezes é fundamental.

Aos estudantes que possuem níveis agravados de dificuldades na aprendizagem, o uso da tecnologia é essencial para abarcar uma amplitude de benefícios, então explorar esse lado positivo que ela traz é satisfatório ao processo inclusivo.

Já tratando da competência nº 9, durante a carreira docente o profissional se deparará com situações constrangedoras, outras inesperadas, melhor dizendo, os dilemas éticos, contidos na profissão de professor. Assim, é necessário promover regras, discuti-las, fomentar reuniões, palestras que conscientizem contra determinados tipos de preconceitos, discriminação, *bullying* e todo e qualquer tipo de violência. Esse posicionamento docente é político e é imprescindível para evitar futuros atos violentos.

Em sua última competência, defronte a uma geração que caminha sempre para novas descobertas e conquistas, o professor(a) necessita estar sempre intencionado a agregar em seu currículo novos conteúdos, administrando de maneira positiva e estimuladora, fomentando e influenciando seus parceiros de trabalho a saber mais, propiciando momentos de transformação social.

Diante das leituras realizadas nos materiais pesquisados, evidenciou-se a importância da pedagogia de projetos enquanto promotora de uma ampla autonomia para o próprio estudante desenvolver o processo de aquisição de conhecimentos. O estudante consegue desenvolver suas habilidades conforme tem contato direto com o objeto a ser estudado, visto que, sendo o docente um agente mediador do conhecimento, há uma grande facilidade no desenvolver desse processo de construção do saber (VIEIRA; RAMOS. SIMÕES, 2018). O processo de aprendizado obtido por meio da pedagogia de projetos também figura como uma competência docente no processo de inclusão escolar (VITALINO, 2017).

Finalizando a discussão, Perrenoud (2000) nos ajudou a pensar sobre o como as competências - acima tratadas - são fundamentais no processo de inclusão escolar, visto que um professor(a) que desenvolve um trabalho pedagógico amparado por competências e habilidades está comprometido com a inclusão escolar que respeita as singularidades, os limites e processos de aprendizagem de cada aluno, considerando sempre a importância de estimular os valores e o respeito ao próximo.

CONCLUSÃO

No caminho para a conquista do respeito às diferenças encontra-se muitos obstáculos, embora ainda existam pensamentos limitados acerca do tema em questão, é a partir de novas condutas, competências e habilidades trazidas para o dia a dia que se cria um novo pensar sobre a inclusão, não esquecendo da diferenciação em relação à integração, como já abordado no texto.

Portanto, a educação inclusiva necessita apontar/desenvolver propostas de uma sociedade diferenciada e harmoniosa, visto que possibilita que todos tenham acesso à educação, ao mundo do trabalho, à educação continuada, à arte, à cultura, enfim. O tema é delicado, mas não significa que não deve ser abordado.

O saber e o debater sobre inclusão escolar estimulam um novo pensar que consegue desconstruir pensamentos mesquinhos e desrespeitosos. Professores inclusivos pautados em competências e habilidades têm um grande poder de mudança para que assim possa ser construída uma sociedade justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio R. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br › ccivil_03 › constituicao › constituição](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 14 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/ldb. Acesso em: 15 jun. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 15 jun. 2020.

JESUS, Sônia C. **Inclusão Escolar e a Educação Especial**. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria T. É; PRIETO, Rosângela G, ARANTES, Valéria A. (Org.) **Inclusão Escolar – Pontos e Contra Pontos** – São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, Marina D. A; LAKATOS, Eva M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 6. reimpressão. São Paulo: Atlas: 2011.

PAPA, Fernanda.; VIÉGAS, Sílvia. A. G. **Inclusão**: Uma Mudança no Olhar da Comunidade Escolar para a Construção de uma Escola Melhor Inclusiva. São Paulo, 2015.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências e habilidades para ensinar**. Porto alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Naiane C.; CARVALHO, Beatriz G. E. **Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores:** uma revisão integrativa. v. 23, p.293-308, Marília, 2017.

VIEIRA, Alexandro B.; RAMOS, Inês O.; SIMÕES, Renata D. **Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento:** atravessamentos nos currículos escolares. São Paulo, 2018.

VITALINO, Célia R. **Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:** uma pesquisa colaborativa. Londrina/PR, 2017.

PRÁTICAS INOVADORAS PARA A APRENDIZAGEM DE MÚSICA EM LIBRAS: VIVÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO

INNOVATIVE PRACTICES FOR LEARNING MUSIC IN LIBRAS: EXPERIENCE OF THE EXTENSION PROJECT

Heloisa Cordeiro Alves¹, Maura Pereira Barbosa da Silva², Victor Hugo Guine³, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos⁴, Denise Alessi Delfim de Carvalho⁵, Valéria Isaura de Souza⁶.

¹²³Graduandos em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Campus de Presidente Prudente, São Paulo.

⁴Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Campus de Presidente Prudente, São Paulo.

⁵⁶Mestres em Educação pela Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Campus de Presidente Prudente, São Paulo.

RESUMO

O projeto de extensão universitário nº1392/2020 intitulado “PEDAGOGIA UNOESTE NA ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS: VIVENCIANDO O ENSINO DE LIBRAS” tem desenvolvido desde 2017 experiências de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente os extensionistas realizam atividades pedagógicas com quarenta e cinco crianças tanto surdas como ouvintes sob a supervisão das professoras de Libras e Didática. O objetivo central é descrever uma experiência das contribuições do ensino e aprendizagem de música em Libras para crianças. Nesse sentido, esse projeto foi fundamentado em uma abordagem qualitativa de intervenção pedagógica, bem como de ensaio teórico produzido sobre a temática. É relevante salientar que o presente relato está em andamento, no entanto observou-se resultados positivos, uma vez que as crianças apresentaram motivação para aprender. Esperamos contribuir na formação da prática docente dos discentes, colocando em proximidade com a realidade do ensino, destacando que as crianças constroem conhecimentos quando as situações de aprendizagens são significativas, prazerosas e inovadoras.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem em Libras. Experiências Inovadoras. Projeto de Extensão.

ABSTRACT

This article is a report of an innovative experience about the university extension project nº1392 / 2020 entitled “PEDAGOGIA UNOESTE IN THE ASSOCIATION OF THE DEAF: DIVING THE TEACHING OF LIBRAS”. Extension workers carry out educational activities with forty-five children, both deaf and hearing, under the supervision of Libras and didática teachers. The main objective is to describe an experience of the contributions of teaching and learning music in Libras to children. In this sense, this project was based on a qualitative approach to pedagogical intervention, as well as bibliographic research produced on the theme. It is relevant to note that the present report is in progress, however positive results were observed, since the children were motivated to learn. We hope to contribute to the formation of the teaching practice of students, placing them in close proximity to the reality of teaching, highlighting that children build knowledge when learning situations are significant, pleasant and innovative.

Keywords: Teaching Learning in Libras. Innovative Experiences. Extension Project.

INTRODUÇÃO

A oficialização da Libras demorou muitos anos para ocorrer, sendo sancionada somente em 2002 pela Lei nº 10.436, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como um meio legal de comunicação e expressão, a legislação tem sido expandida em defesa dos direitos e do reconhecimento linguístico e cultural dos surdos, favorecendo melhores condições culturais, educacionais, sociais e políticas (BRASIL, 2002).

No Decreto nº 5.626/05, em seu Art. 2º, diz que a pessoa surda é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Gomes (2014, p. 61):

O surdo tem direito a se expressar e ter acesso ao conteúdo curricular pela sua língua, a Libras, da mesma forma que um ouvinte tem em relação ao português. Ele deve ser respeitado e valorizado por sua língua, tendo pleno direito ao gozo de seus direitos civis e acesso à educação, como indivíduo que possui uma forma de comunicação e de se relacionar diferente à das outras parcelas da sociedade.

Para Skiliar (1998, apud Diaz, 2009) comunicar-se é construir conhecimentos em português para as crianças ouvintes, da mesma forma comunicar-se é construir conhecimento em Libras para as crianças surdas.

De acordo, com os dados apresentados por Granda (2019, p. 1) revela que “a existência, no Brasil de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva; sendo 2,3 milhões nasceram surdos. Desse total pesquisado, 87% não usam aparelho auditivo”. Diante do exposto, foi evidenciado que existe uma escassez de metodologias para o ensino de pessoas surdas e deficientes auditivos e compreendendo que esse público compõe de grande parte da população brasileira, busca-se a criar inovações para essa área.

Vale destacar que a solidez da Comunidade Surda sucede quando os surdos se reúnem e buscam seus direitos nas diversas áreas da vida, desde educação, trabalho, cultura e até o bem estar (HONORA 2014). É importante frisar que na maioria das vezes os surdos estabelecem contatos e socializam em associações, clubes, igrejas ou escolas bilíngues.

Uma vez a pessoa surda constituindo a Cultura Surda, terá mais possibilidades no seu desenvolvimento nas diversas áreas de sua vida, desde emocional, social e pessoal. É na relação estabelecida a partir da Comunidade Surda, que o surdo institui e fortalece seus vínculos pessoais e interpessoais. Cultura Surda sólida e integral “podemos dizer que se forma uma Identidade Surda de maneira a um pertencimento a esta cultura que constrói a maneira de as pessoas com Surdez de se situar no contato com as demais pessoas, construindo a sua identidade” (HONORA, 2014, p. 83).

Portanto, conforme (Cervelline, 2003) as pessoas surdas são vistas como indivíduos que não podem experienciar a música. No âmbito educacional essa supressão existe devido à visão de que os educandos que não possuem audição, não podem aprender com a música, criando-se uma dicotomia. Contudo, a música contribui para o desenvolvimento integral da criança, pois além de promover expansão cultural e interação social, estimula o aluno a ter concentração, raciocínio e equilíbrio. Nessa perspectiva, nasce a ideia de ensinar Libras através de metodologias musicais. Para Cervelline (2003, p. 204):

Experiências musicais gratificantes na infância podem ser a pedra inaugural para o ser musical do surdo e constituir elemento inestimável para a sua formação, o desenvolvimento de sua sensibilidade e uma vida mais saudável e feliz. Isso mostra a importância de propiciar a música de forma mais lúdica e prazerosa na infância, para que a criança possa se apropriar dela sem reservas.

A surdez afeta os processos de aquisição da linguagem e reflete em outras dimensões do desenvolvimento, especialmente da comunicação. As escolas bilíngues e associações são ambientes riquíssimos de oportunidades e estímulos que favorecem a socialização e o desenvolvimento psíquico e linguístico da criança surda, porém necessitam de atividades adaptadas de acordo com suas necessidades e suas possibilidades.

A música como metodologia de ensino e aprendizagem é contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96, art. 26º diz: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação”, ou seja, refere-se a música como manifestação artística, devendo ser contemplada e usufruída no desenvolvimento das artes na educação básica e faz o seu uso obrigatório (BRASIL, 1996). A música como metodologia pedagógica, garante para a criança, diversos benefícios.

Diante do exposto, este artigo tem o intuito de discutir o projeto de extensão universitária em andamento nomeado “PEDAGOGIA UNOESTE NA ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS: VIVENCIANDO O ENSINO DE LIBRAS”, e relatar a experiência vivenciada, especificamente pelos extensionistas e professoras supervisoras (autores desse artigo), de como as músicas em Libras podem ser utilizadas como recurso na aprendizagem da língua de sinais desenvolvido com o crianças surdas e ouvintes na Associação de Surdos e Surdas de Presidente Prudente (ASSPP), realizado pelos extensionistas acadêmicos do curso de Pedagogia nas modalidades presencial e EaD da Unoeste.

METODOLOGIA

O projeto de extensão possui firmada parceria com a Associação dos Surdos e Surdas de Presidente Prudente desde o ano de 2017, que atende crianças surdas que nunca tiveram contato com a Libras, como também crianças ouvintes que possui familiares surdos e necessitam do aprendizado da Libras para sua comunicação. No total são atendidas atualmente em média de quarenta e cinco crianças, entre surdas e ouvintes, na faixa etária de dois a doze anos. As atividades pedagógicas são realizadas aos sábados com duração de 2 à 3 horas. A experiência está sendo realizada no período de fevereiro a junho de dois mil e vinte.

O projeto também oportuniza a prática docente na formação inicial para os vintes extensionistas envolvidos, as atividades pedagógicas musicais em Libras são desenvolvidas com a colaboração das docentes responsáveis pelas disciplinas de Libras e Didática e discentes do curso de Pedagogia, que pertencem as modalidades presencial e EaD. Os diversos temas trabalhados anteriormente, sempre alinhados numa proposta de letramento bilíngue, conseguem ser relevantes a fim de se possibilitar a formação integral da criança. De forma colaborativa, são desenvolvidas as atividades pedagógicas contextualizadas e significativas.

RESULTADOS

Para a realização das atividades do primeiro semestre de dois mil e vinte, inicialmente aconteceram encontros de formação com os extensionistas na universidade,

onde foi realizado o planejamento com roteiros acerca das metodologias que seriam utilizadas no projeto. Ficou decidido que a música seria um instrumento de aprendizagem para o desenvolvimento das atividades, visando trazer práticas inovadoras com a intenção de se construir uma relação de igualdade cada vez mais perceptível entre as crianças, motivando-as na prática da Libras através das músicas, permitindo assim, a construção de um ensino pedagógico relativamente prazeroso e inclusivo.

A escolha da metodologia musical, deu-se devido à sua grande contribuição no âmbito educacional. A música é um perfeito recurso no favorecimento do desenvolvimento na fase da infância e adolescência propiciando “acuidade auditiva e visual, assim como desenvolve a memória e a atenção, e, de modo especial, desperta no aluno o senso estético que vai transparecer em sua criatividade” (FERREIRA, 2010, p. 100).

Posteriormente, foi realizado uma reunião com os integrantes da Associação responsáveis da área pedagógica juntamente com os instrutores surdos para estabelecer um vínculo afetivo, de cumplicidade e credibilidade entre a parceria da Associação e novos integrantes extensionistas para que os mesmos se sentissem acolhidos e seguros no trabalho a ser desenvolvido.

Após o acolhimento, foram expostas as dinâmicas que seriam trabalhadas juntamente com a parceria do instrutor surdo. Nesse sentido, a atuação dos extensionistas auxiliaram diretamente na realização de intervenções construtivas com o uso da musicalidade na proposta da metodologia de ensino, levando em consideração o interesse dos temas das aulas.

As aulas acontecem com o instrutor surdo e os intérpretes voluntários, que auxiliam para que as crianças consigam se expressar e se comunicar em Libras. Logo após esse momento da aula, são realizadas atividades lúdicas com jogos e brincadeiras envolvendo a língua de sinais, que foram trabalhadas anteriormente na aula, porém aplicada pelos discentes extensionistas.

No desenvolvimento das atividades foram elaboradas músicas que fossem possíveis de se encaixar no contexto da aula. O primeiro tema que emergiu no contexto foi “Animais” e em paralelo com a música “Seu Lobato”, posteriormente o tema “Família”, utilizou-se da música “Família Original”. Com essa dinâmica, ficou fácil a assimilação das crianças aos sinais das músicas que apresentam palavras que são pertencentes às suas respectivas rotinas do seu dia-a-dia. Nesse sentido, as atividades pedagógicas musicais foram direcionadas para o desenvolvimento desse tema, conforme demonstra a Figura 1, a seguir:

FIGURA 1: As crianças apresentando a música “Seu Lobato” e “Família Original”



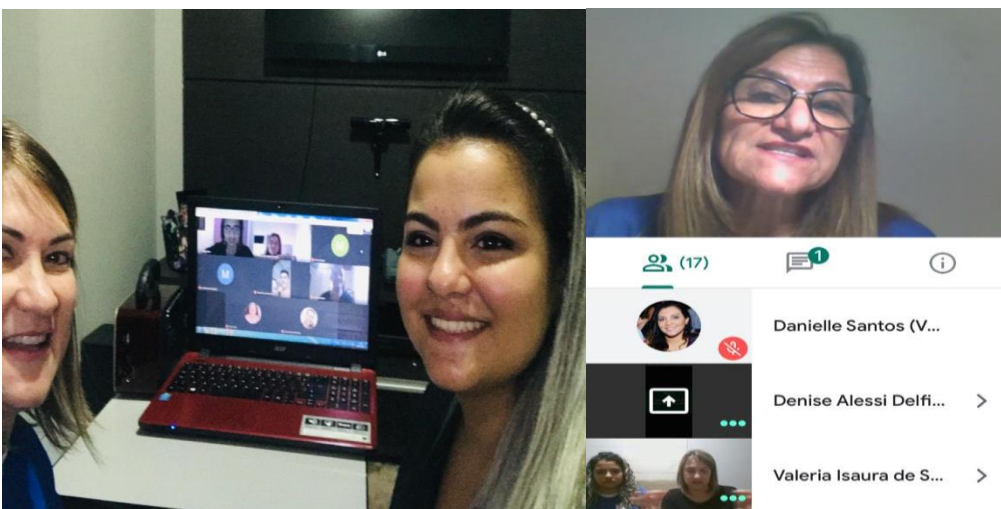
FONTE:

Arquivo pessoal dos Autores (2020).

A dinâmica musical foi adaptada conforme os sinais regionais, onde se acabou estabelecendo as adequações necessárias para a Cultura surda, possibilitando a inclusão tanto das crianças surdas, como das ouvintes. Desse modo, no primeiro momento foi passado somente os sinais para assimilação dos mesmos, após compreensão foi passado a música juntamente com os sinais. Posteriormente, foram trabalhadas as músicas “3 palavrinhas” e “A casa”, onde as crianças puderam aprender os sinais nessa mesma dinâmica.

O projeto de extensão presencial teve que dar uma pausa, devido a crise vivenciada pela Covid-19, por medidas protetivas e respeitando a quarentena determinada pela Organização Mundial da Saúde, entretanto, continuou através da modalidade on-line, onde as músicas em Libras foram ensinadas com o objetivo da formação dos discentes extensionistas para a aplicação com as crianças, após a quarentena. De acordo como apresenta a Figura 2 a seguir:

FIGURA 2 - Oficina on-line de músicas em Libras com a participação dos docentes, discentes e instrutores surdos.



FONTE: Arquivo pessoal dos Autores (2020).

As aulas foram oferecidas na modalidade a distância transmitidas ao vivo por meio da plataforma Google Meet, pelos docentes responsáveis do projeto e o instrutor surdo no mesmo horário que são realizados os encontros presenciais na Associação.

O link da transmissão ao vivo como a gravação em formato de vídeo foram disponibilizados aos discentes e demais envolvidos no projeto, com o intuito de promover ensino e aprendizagem a distância da Libras através da música, bem como, manter o vínculo entre os extensionistas e equipe da Associação, dando continuidade a parceria e ao desenvolvimento do projeto.

DISCUSSÃO

Em vista dos resultados obtidos com o projeto, foi possível observar que o trabalho pedagógico com a música em Libras, oportunizou com que as crianças formassem relações pessoais motivadoras, respeitadas e afetivas. Segundo Lucy Green (1988), a música está incorporada nas mais diversas culturas existentes da nossa sociedade, e esse instrumento artístico é uma importante ferramenta para se estabelecer uma ligação entre as culturas. A Música, “não é criada ou realizada por si só, mas é sempre o resultado da convivência e interação entre as pessoas no tempo e no espaço”. (GREEN, 1988, p. 9).

Para que as crianças surdas e ouvintes pudessem ter a oportunidade de aproximarem as diferentes culturas, o projeto oportunizou que elas compartilhassem suas experiências por meio das atividades musicais em Libras, e momentos de integração, nos quais também foram pensados com a intenção de que as crianças surdas e ouvintes construíssem um bom relacionamento social.

Trabalhar com música no projeto, proporcionou um processo de ensino e aprendizagem colaborativo, contextualizado e significativo, pois o aluno relaciona os sinais aprendidos na música ao seu cotidiano e as diferentes situações que vivenciam, se desenvolvendo de forma integral, se tornando futuros cidadãos reconhecendo a importância da inclusão, principalmente a inclusão das pessoas surdas, nos mais diversos âmbitos da sociedade. Dentro desse contexto, corrobora Cruz (1997, p. 98), conforme citado por Finck (2009, p. 62), quando diz que “se a música for apresentada em um contexto significativo, pode representar um papel muito importante na aprendizagem do aluno e, principalmente, na integração social das crianças surdas”.

Relevante destacar que as letras das músicas trabalhadas pelos extensionistas no decorrer do projeto, foram pensadas para se efetuar a promoção de um ambiente de melhor convívio social entre as crianças surdas e ouvintes, onde as atividades musicais do projeto são devidamente voltadas às necessidades específicas das crianças surdas.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a estratégia pedagógica utilizando a música em Libras (Língua Brasileira de Sinais), contribuiu para a aprendizagem das crianças surdas e ouvintes, onde foi possível observar que a música pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, com a intenção de potencializar o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa e lúdica.

Diante do que foi apresentado no decorrer do desenvolvimento do projeto, é possível salientar que as possibilidades para se efetivar a inclusão das crianças surdas em atividades pedagógicas são diversas, só depende da capacidade dos futuros docentes em planejarem atividades que sejam de grande valia para a construção de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem, garantindo que o ensino das crianças seja completo com experiências que podem transformar suas vidas.

O projeto propiciou a oferta de diferentes oportunidades, não só no envolvimento das crianças surdas e ouvintes em atividades pedagógicas que abrangem as metodologias musicais, mas como também oportunizou que os extensionistas fossem instigados a trazer métodos desafiadores no trabalho com todas as crianças que são atendidas na Associação.

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- _____. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- CERVELLINI, Nadir. **A Musicalidade do surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- CRUZ, A. L. de C., (1997), **Music for the Deaf: a Qualitative Approach**, in Labbo, L. D. And Field, S. L. (eds.) Conference Proceedings of the Qualitative Interest Group.
- DAMIANI, F. D.; Rochefort, R. S.; Castro, R. F.; Dariz, M. R.; Pinheiro, S. S. **Discutindo Pesquisas do tipo Intervenção Pedagógica**. Rio Grande do Sul. 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>> Acesso em: 02 de jun. de 2020.
- DIAZ, F, et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/170/1/Educacao%20Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 31 maio. 2020.
- FERREIRA, Aurora. **Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos** - Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.
- FINCK, Regina. Ensinando música ao aluno Surdo: Perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009.
- GRANDA, Alana. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo**. Agência Brasil. Rio de Janeiro. 13 de out. de 2019. Disponível em:

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>> Acesso em: 31 de maio de 2020.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Howard Gardner; tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOMES, Ivo Vieira; Akeho Laysa Maria. **Musicalização para Surdos: contextualização e possibilidades de abordagem**. Belo Horizonte. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/701>> Acesso em: 31 de maio de 2020.

GREEN, L. (2008). **Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy**. Hampshire, England: Ashgate Publishing Company.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo**. São Paulo: Cortez, 2014.

RELATOS DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM RELAÇÃO ÀS SUAS EXPERIÊNCIAS DURANTE A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA ORIENTADA

REPORTS OF ADULTS WITH HEARING DISABILITY IN RELATION TO THEIR EXPERIENCES DURING THE PRACTICE OF ORIENTED PHYSICAL ACTIVITY

Camila Rodrigues Costa ¹; Wellington Santos das Neves²; Matheus Augusto Mendes Amparo ³

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Faculdade de Ciências e Tecnologia” – FCT, Unesp, Campus de Presidente Prudente.

² Discente do curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente/SP.

³ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Faculdade de Ciências e Tecnologia” – FCT, Unesp, Campus de Presidente Prudente.

RESUMO

Este artigo objetivou-se a analisar o relato de adultos com deficiência auditiva em relação às suas experiências durante a prática de atividade física orientada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa-descritiva. Participaram do estudo sete adultos surdos. Procedeu-se a aplicação de um questionário, contendo perguntas em relação às experiências dos participantes durante a prática de atividade física orientada. A aplicação ocorreu mediante o consentimento dos participantes, na própria associação. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo, do tipo temática. A partir da análise do conteúdo geral das respostas, emergiram dois grandes temas: 1) Experiências em relação à prática de Atividade Física e 2) Experiências em relação à comunicação junto ao profissional de Educação Física. Conclui-se que as experiências durante a prática de atividade física orientada são permeadas por barreiras, em especial a barreira relativa ao estabelecimento e comunicação e da barreira atitudinal.

Palavras-chave: Deficiência Auditiva; Atividade Física; Surdez; Educação Física; Experiências.

ABSTRACT

The objective was to analyze the report of adults with hearing loss in relation to their experiences during the practice of guided physical activity. It is a qualitative-descriptive research. Seven deaf adults participated in the study. A questionnaire was applied, containing questions regarding the experiences of the participants during the practice of guided physical activity. The application took place with the consent of the participants, in the association itself. The responses were submitted to content analysis, thematic type. From the analysis of the general content of the responses, two major themes emerged: 1) Experiences in relation to the practice of Physical Activity and 2) Experiences in relation to communication with the Physical Education professional. It is concluded that the experiences during the practice of guided physical activity are permeated by barriers, especially the barrier related to the establishment and communication and the attitudinal barrier.

Keywords: Hearing deficiency; Physical activity; Deafness; Physical Education; Experiences.

INTRODUÇÃO

Considera-se pessoa com deficiência como sendo aquela que têm um comprometimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008). Na presente pesquisa o foco será para a deficiência de natureza sensorial, mais especificamente, pessoas com deficiência auditiva.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), em torno de 5% da população global – ou 466 milhões de pessoas – apresentam perdas auditivas (432 milhões de adultos e 34 milhões de crianças). Calcula-se que em 2050, perto de 900 milhões de pessoas terão algum tipo de perda auditiva no mundo (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018).

No Brasil, estima-se que existam mais de 9,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva. Dessa forma, 2.147.366 milhões de pessoas denomina-se com deficiência auditiva severa, onde há perda entre 70-90 Db. Desse número, pouco mais de 1 milhão são jovens de até 19 anos.

A deficiência auditiva (DA) é caracterizada pela perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, de acordo com o Art. 5 da Lei nº. 5.296/04 (BRASIL, 2004).

Para Gesser (2010), o que compromete o desenvolvimento do surdo não é a surdez propriamente dita, mas sim a falta de acesso a uma língua que, pode acarretar em consequências muito graves, como tornar essa pessoa solitária e também comprometer o pleno desenvolvimento das suas capacidades intelectuais, sensoriais e motoras.

Ao se tratar do sistema de comunicação dos surdos a Lei nº. 10.436/02 (BRASIL, 2002) estabeleceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que passou a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Ela é caracterizada como sendo uma língua de modalidade gestual-visual, pois a informação é produzida pelas mãos e recebida pelos olhos. Para se trabalhar com os surdos, é muito importante que o professor tenha domínio da LIBRAS (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Contudo, percebe-se que o estabelecimento da comunicação com o surdo não tem sido uma tarefa fácil, pois em muitos casos, os professores e profissionais que atuam

junto a essa pessoa não possuem conhecimentos a despeito da LIBRAS, o que dificulta compreender o que o surdo deseja expressar.

Segundo Soler (2009), durante o processo de inclusão, o profissional de Educação Física precisa criar estratégias, apresentando atividades que estimulem a participação de todos.

Sobre a participação de pessoas com deficiência auditiva em práticas de atividade física orientada, identificou-se que, ainda é um campo pouco explorado e que carece de estudos que possam compreender, a partir do relato das próprias pessoas com deficiência auditiva, como foram suas experiências durante a prática de atividade física orientada ao longo da vida para que se possam ampliar as discussões em relação à Educação Física (CIDADE ; FREITAS, 2009).

Desta forma, a presente pesquisa parte das seguintes problemáticas: como foram as experiências de adultos com deficiência auditiva em relação à prática de atividade física orientada ao longo de sua vida? Havia alguma barreira? Se sim, essas barreiras foram em relação à comunicação?

Desta forma, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o relato de adultos com deficiência auditiva em relação às suas experiências durante a prática de atividade física orientada. E, como objetivo específico identificar as experiências positivas e negativas de adultos com deficiência auditiva em relação à prática de atividade física orientada.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa-descritiva. A pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa está cadastrada na CPDI-UNOESTE sob o número 3.253.277, foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNOESTE sob o número de parecer 10179819.3.0000.5515.

Um questionário, contendo 13 perguntas fechadas e abertas sobre a experiência dos surdos em relação à prática de atividade física orientada ao longo da vida foi elaborado pelos pesquisadores e submetido à apreciação de um pesquisador (Juíz) com

experiência em Educação Especial e na elaboração de questionários, a fim de realizar adequações em relação às ordens das perguntas e linguagem. Após as considerações do Juiz e, aprovação do Comitê de Ética, procedeu-se uma aplicação piloto, com um surdo, com não fez parte da amostra da presente pesquisa. O objetivo foi identificar o tempo médio de aplicação-aproximadamente 15 minutos- e, para realizar possíveis adequações nas perguntas.

A coleta de dados foi realizada em uma Associação de Surdos (as), localizada em uma cidade de médio porte, no interior do Estado de São Paulo. Participaram do estudo sete surdos adultos, com idades entre 19 e 51 anos, de ambos os gêneros, conforme Quadro 1.

QUADRO 1 - Caracterização dos participantes

Participantes	Sexo	Idade
P1	M	27 anos
P2	M	44 anos
P3	F	29 anos
P4	F	36 anos
P5	M	30 anos
P6	F	51 anos
P7	M	19 anos

Fonte: elaboração própria, 2020.

Cabe salientar que, a priori, a amostra seria composta por aproximadamente 10 adultos. Contudo, durante o contato com a coordenação da associação, identificou-se que, muitos dos associados, não estavam mais frequentando o local e, que não seria possível, realizar a coleta nas residências, pois muitos residiam em regiões próximas ao município e, que a locomoção dos pesquisadores até esses locais, seria um fator limitador.

Os critérios de inclusão adotados foram: 1) Estar devidamente matriculado ou ser sócio da ASSPP; 2) Participação voluntária; 3) Possuir o diagnóstico de surdez em qualquer grau; 4) Possuir idade superior a 18 anos e em ambos os gêneros; 5) Ter participado ou participar de alguma prática de atividade física orientada ao longo da vida, mesmo que durante a fase escolar.

Após autorização da coordenação da associação, o pesquisador esteve presente em um evento destinado à celebração da finalização do curso de LIBRAS, na própria associação. Na oportunidade, os participantes foram abordados, de modo individual. A

abordagem foi realizada pelo próprio pesquisador, com apoio do profissional interprete da associação, onde os participantes puderam tomar conhecimento sobre a pesquisa e, de modo voluntário, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a coleta de dados e, procederam ao preenchimento do questionário. O conteúdo das respostas foram submetidos à análise de conteúdo, do tipo temática (BARDIN, 2016). Segundo Bardin (2016, p. 125) a análise de conteúdo “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. O primeiro passo da análise de conteúdo correspondeu à realização de uma leitura “flutuante”, a partir da leitura e releitura do material, por diversas vezes, até que as “impressões e os elementos” tornam claros, e foram emergindo categorias relativas às experiências dos participantes em relação à prática de atividade física orientada.

RESULTADOS

A partir da análise do conteúdo geral das respostas, emergiram dois grandes temas: 1) **Experiências em relação à prática de Atividade Física** e 2) **Experiências em relação à comunicação junto ao profissional de Educação Física**.

Experiências em relação à prática de Atividade Física

Este tema é discutido por meio de seis subtemas: 1) Prática de atividade física; 2) Fatores que motivam e desmotivam a prática de atividade física; 3) Ambiente para a prática de atividade física; 4) Auxílio do profissional de Educação Física durante a prática de atividade física; 5) Pontos positivos durante a prática de atividade física; 6) Pontos negativos durante a prática de atividade física.

Em relação ao primeiro subtema “**prática de atividade física**”, identificou-se que, (P1); (P2-P4- P5 e P7), responderam que praticam alguma atividade física, sempre que é possível. Já (P3) respondeu que raramente pratica atividade física e, (P6) respondeu que não gosta de praticar nenhum tipo de atividade física. A partir das respostas dos participantes, pode-se inferir que, 80% gostam de praticar atividade física e, praticam sempre que possível.

No que se refere ao segundo subtema “**Fatores que motivam e desmotivam a prática de atividade física**”, contatou-se que, apenas (P1), descreveu o fator que motivava a prática de atividade física, sendo a melhoria em relação aos aspectos da

qualidade de vida. Já os demais participantes descreveram apenas, os fatores que desmotivam, a saber: 1) questão financeira (P2); 2) Dificuldades em comunicar-se com o profissional de Educação Física (P3 e P5); 3) Ausência de um profissional que pudesse acompanhar a prática (P4); 4) Barulho excessivo do ambiente que, gerava um desconforto em função do uso do Aparelho de Amplificação Sonora (P7) e, para (P6) o fator que desmotivava a prática é o fato de não gostar de atividade física.

Em relação ao terceiro subtema **“Ambiente para a prática de atividade física”**, os locais frequentados para pratica de atividade física são: 1) Escola e/ou Universidade (P1- P5-P6 e P7) ; 2) Na própria Associação (P2-P4 e P5) e, em Clubes ou parques (P1 e P4). Em relação ao ambiente, observa-se que não nenhum dos participantes citou a academia como sendo um dos locais frequentados para a prática de atividade física, enquanto que escolas e universidades parecem ser os locais mais usuais para as práticas, segundo as respostas dos participantes.

No que se refere ao subtema **“Auxilio do profissional de Educação Física durante a prática de atividade física”**, identificou-se, por meio das respostas dos participantes que: 1) Existia uma barreira em relação à comunicação entre o surdo e o profissional de Educação Física (P2 e P3); 2) Não havia profissional de Educação Física para auxiliar (P1-P2-P5- P6) ; 3) Havia o auxilio do profissional de Educação Física (P3 e P7) e, 4) Nem sempre havia um profissional de Educação para auxiliar durante a pratica de atividade física (P4).

Em relação ao subtema **“Pontos positivos durante a prática de atividade física”**, apenas três participantes (P4-P5 e P7), a saber: 1) Ajuda dos amigos; 2) Melhora condicionamento físico e, 3) Uma compreensão parcial sobre a fala do profissional de Educação física, mediante a leitura labial.

E, por fim, em relação ao subtema **“Pontos negativos durante a prática de atividade”**, cinco participantes responderam, a saber: 1) Barreiras em relação a comunicação com o profissional de Educação Física, sendo essas barreiras: uso de gestos caseiros (P3), ausência de compreensão do profissional de Educação Física em relação ao uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (P4-P5 e P6) e 2) Ausência do profissional de Educação Física (P7).

Experiências em relação à comunicação junto ao profissional de Educação Física

Este tema é discutido por meio de um subtema: 1) Barreiras para estabelecer uma comunicação efetiva.

No que se refere às “**barreiras relativas à comunicação para estabelecer uma comunicação efetiva**”, identificou-se que para quatro participantes (P1-P2-P3-P4 e P5) não era possível estabelecer uma comunicação junto ao profissional de Educação Física, dentre os motivos, os participantes descreveram que: 1) o profissional de Educação “se escondia” do aluno (a) surdo (a), ou seja, ele não ficava por perto (em se tratando de clubes/academias); já com relação ao ambiente escolar (P3-P5 e P6), responderam que a experiência em relação à comunicação foi ruim, não existia, assim como não eram incluídos nas atividades relativas às aulas de Educação Física. Já (P4) indicou que não conseguia aprender, pois não compreendia o professor, pela ausência de canal de comunicação entre ambos. E, por fim, (P7) descreveu que outra barreira era sentir-se constrangido por não conseguir se comunicar e, acreditar que a dificuldade era única e exclusivamente dele, além do professor estar de costas para ele ou falar de longe, o que dificultava ainda mais o estabelecimento de comunicação e compreensão.

DISCUSSÃO

A despeito das barreiras relativas à comunicação Monteiro *et al.* (2016) salientaram que: a incapacidade de ouvir, torna-se uma barreira em relação a comunicação. Do mesmo modo que, se o profissional não tiver conhecimento sobre a LIBRAS, por exemplo, amplia-se a distância e dificulta o estabelecimento de uma rede de comunicação.

No que se refere aos fatores motivacionais, Alves *et al.* (2014) após estudo concluiu que, além da barreira relativa a comunicação, as ações dos profissionais, ou seja, a mediação, estratégia pode ser uma barreira em relação a participação da pessoa com surdez, em relação a prática de atividade física.

CONCLUSÕES

Por todos os fatos mencionados, conclui-se que as experiências durante a prática de atividade física orientada são permeadas por barreiras, em especial a barreira relativa ao estabelecimento e comunicação e da barreira atitudinal, ou seja, relativas às ações do profissional de Educação Física. Cabe destacar que o número de participantes é um fator limitador do estudo e, sugere-se a ampliação dessa pesquisa junto a um número maior de sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, T. P.; SALES, Z. N.; MOREIRA, R. M.; DUARTE, L. C.; SOUZA, R. M. M. M. Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de educação física. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 65-78, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/7989/pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 8 jun. de 2020.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2020.
- CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. 2.ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2009. 124 p.
- GESSER, A. **Libras, que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2010.
- GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H. ; RATNER, C. Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. esp., p.1-7. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v32nspe/1806-3446-ptp-32-spe-e32ne210.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.
- SOLER, R. **Educação Física Inclusiva na escola: uma busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2009. 2.ed. p. 107.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Surdez e perda auditiva**. Disponível em: <<http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>>. Acesso em: 22 nov. de 2018.

PEDAGOGIA HOSPITALAR E SUA IMPORTÂNCIA PARA CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

HOSPITAL PEDAGOGY AND ITS IMPORTANCE FOR HOSPITALIZED CHILDREN

Bruna Constantino Cardoso Vieira; Cíntia Jacqueline Aranda Massuca; Thamires Maria Guimarães Alexandre; Ricardo Sant'Anna de Andrade; Tchiago Inague Rodrigues.

Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Licenciatura em Pedagogia-FACLEPP, Presidente Prudente, São Paulo. E-mail: bruconstantino2008@hotmail.com, cintia_massuca@hotmail.com, thamires_maria.eu@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do trabalho é evidenciar a importância da pedagogia hospitalar para as crianças enfermas e os benefícios em sua recuperação no contexto hospitalar. Podemos identificar a importância do professor no processo e desenvolvimento dos pacientes, usando o tempo livre das crianças de forma construtiva, apresentando atividades lúdicas, de entretenimento e leitura. Buscamos evidenciar a educação como auxiliar e colaborativa para o desenvolvimento e aprendizagem desses pacientes. Podemos notar que a prática da pedagogia no contexto hospitalar é muito importante e precisa ser incentivada. Muitas crianças passam semanas, meses e até anos em estabelecimentos hospitalares. Tal ação resulta em eventuais prejuízos no processo de aprendizagem, pois elas deixam de frequentar as aulas e, com isso, são excluídas do contexto da vivência escolar.

Palavra-chave: Pedagogia hospitalar, educação, paciente, adaptação.

ABSTRACT:

The objective of the work is to highlight the importance of hospital pedagogy for sick children and the benefits of their recovery in the hospital context. We can identify the importance of the teacher in the process and development of patients, using the children's free time in a constructive way, presenting playful, entertainment and reading activities, showing education as an auxiliary and collaborative for the development and learning of these patients. We can see that the practice of pedagogy in the hospital context is very important and needs to be encouraged. Many children spend weeks, months and even years in hospitals. Such action results in possible losses in the learning process, as they stop attending classes and are thus excluded from the context of school experience.

Keywords: Hospital pedagogy, education, patient, adaptation.

INTRODUÇÃO

Este artigo adota a temática Pedagogia Hospitalar e busca dirimir questionamentos atinentes às dificuldades encontradas pelos profissionais de educação e familiares ao trabalhar com crianças que apresentam complicações de saúde. Estas uma vez hospitalizadas podem ser afetadas no desenvolvimento escolar e, muitas vezes, podem ser interpretadas como sujeitos que não querem ou que não podem estudar. Nesse sentido, surge a necessidade de estudar estratégias para lidar com crianças que apresentam estas complicações em um contexto escolar.

Devido à enfermidade do educando, o educador pedagógico atende às necessidades da educação dentro do hospital, sendo assim, o aluno não fica sem o acompanhamento escolar e não é prejudicado em seus estudos, pois a partir da internação e dependendo do grau da enfermidade que possui, pode ser obrigado a se ausentar por um longo período da escola (MANTOAN, 2003).

O papel do pedagogo para pacientes em idade de escolarização hospitalizados durante o tratamento médico é muito importante. Sabe-se que nesses casos o processo de ensino-aprendizagem ocorre em um ambiente não escolar, mas as práticas docentes não devem fugir de um dos principais objetivos do professor: contribuir na formação de cidadãos/sujeitos autônomos, éticos, críticos, participativos e atuantes socialmente (BRASIL, 2006).

A pedagogia hospitalar vem para dar suporte de grande relevância para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos hospitalizados, assim esse aluno não sofrerá uma grande defasagem escolar e social quando voltar para sua rotina escolar, e esse acompanhamento deve acontecer naturalmente. O pedagogo coloca em prática suas habilidades e competências extracurriculares, pois precisa estar à parte do quadro clínico e das necessidades desse aluno.

A partir da pedagogia hospitalar, o internado estabelece contato e diálogo com o mundo exterior, pois volta a estudar. O ambiente hospitalar frequentemente retratado como um lugar frio e solitário, pode se transformar positivamente e se tornar mais ameno e humano durante o momento de aprendizagem do enfermo (MATOS e MUGIATTI, 2014).

O artigo tem como objetivo apresentar a importância do pedagogo dentro das instituições hospitalares e o modo que ele contribui pedagogicamente no acompanhamento dos pacientes que estão em fase escolar inseridos nesse contexto.

METODOLOGIA

O trabalho realizado teve a abordagem de forma qualitativa e a pesquisa empregou a revisão bibliográfica a partir de material já publicado. O trabalho buscou suporte teórico e metodológico para proporcionar uma proposta educacional pautada nos valores éticos, morais, afetivos dentro das instituições hospitalares.

Para desenvolver o presente estudo organizamos nossa pesquisa considerando por itens da seguinte forma: A importância do atendimento às crianças hospitalizadas, evidenciando que a educação não está necessariamente ligada à sala de aula

convencional dentro do ambiente escolar. Em seguida, nosso estudo abordou o importante papel desenvolvido pelo pedagogo dentro dos hospitais frente às necessidades do educando hospitalizado. Consideramos ainda em nosso estudo o atendimento pedagógico e as necessidades da educação hospitalar e, por fim, delineamos nas considerações finais nossas conclusões sobre a importância da educação para os pacientes durante seu processo de recuperação.

RESULTADOS

A Pedagogia não está só vinculada à sala de aula, também pode ser desenvolvida em ambientes não escolares, pois o processo de ensino-aprendizagem ocorre em diversos locais, com a participação de um educador com práticas educacionais. O pedagogo é o profissional de fundamental importância na educação hospitalar (NAZARETH, 2015).

Acreditamos que as instituições hospitalares possam reservar um espaço viável a se transformar em sala de aula para as crianças hospitalizadas e que seja possível trabalhar os conteúdos curriculares necessários a fim de não ocorrer atrasos no processo de ensino. Assim, a criança ficará atualizada das matérias e assim que sair do hospital poderá voltar à sua rotina escolar sem prejuízos de ensino.

Devemos ressaltar que o fator internação não é algo que deve ser prejudicial para o processo de ensino e aprendizagem do indivíduo. Conforme leciona Nazareth, 2015:

Importante salientar que o comprometimento da saúde não é um fator que impossibilita o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa. A criança, mesmo diante das limitações, das dificuldades impostas pela doença ou pela deficiência, temporária ou permanente, lança mão de suas potencialidades para ajudar em seu desenvolvimento físico, intelectual e social. (NAZARETH; 2015, p. 22)

Dito isso, cabe ao profissional pedagogo hospitalar e toda a equipe multidisciplinar do hospital, tentar impedir que esse desenvolvimento seja rompido por causa da limitação do indivíduo hospitalizado por causa de problemas de saúde (NAZARETH, 2015).

O pedagogo hospitalar também pode oferecer atendimento emocional ao paciente e aos seus familiares que em algum momento sofrem com a internação, doença, tendo assim um desgaste emocional. Esse profissional busca modificar situações junto à equipe médica em melhoria desses enfermos e de sua família que muitas vezes são aqueles que sofrem mais do que o paciente (FONTES, 2005).

Segundo Ribeiro (2012), ter o profissional de qualidade é o fundamental para o ensino de qualidade. Muitos alunos de pedagogia acabam saindo da faculdade sem

entender direito o que realmente é a pedagogia nos espaços não escolares e o quanto isso é importante. Para trabalhar no hospital, o profissional tem que ter formação específica com especialização nessa área, além de ter disponibilidade e humanização ao próximo. Os profissionais da saúde têm o aprender diferenciado e, muitas vezes, acabam não entendendo o papel exercido pelo pedagogo dentro do hospital. O professor tem que lutar para ter seu espaço assim sendo um grande desafio.

As crianças hospitalizadas por diversos motivos acabam ficando carentes e se apegam no professor como se fosse um espelho para eles, sendo uma motivação para sua melhora. O professor não trabalha sozinho e precisa da ajuda dos funcionários, médicos e da família de seus alunos. Contudo, o atendimento às crianças hospitalizadas é de extrema importância e é a partir daí que veremos o papel do pedagogo dentro dos hospitais.

DISCUSSÃO

Na sociedade atual, com os avanços da tecnologia, globalização, fatores econômicos, culturais e sociais propõem que o professor acompanhe as modificações do trabalho no mundo, dessa forma, possibilitando a formação acadêmica em diversas áreas, aprimorando o conhecimento profissional e individual dos educadores.

O educador deve estar atento às necessidades dos educandos para um melhor desenvolvimento enquanto aprendem. A educação não deve só estar voltada para o ambiente escolar, já que a educação é um processo social e contínuo. Nesse sentido, podemos ver que um ambiente como o hospital também pode ser um local educativo, ou seja, pode-se trabalhar o ensino dentro dos hospitais.

Poucas pessoas sabem que dentro dos hospitais deve existir um profissional da educação, ou seja, um pedagogo.

O atendimento educacional hospitalar é um direito garantido por lei, para crianças e adolescentes hospitalizados. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996) em seu Artigo 4º-A, garante isso ao preconizar que o atendimento educacional é assegurado durante todo o período de internação da criança e adolescente que frequente a educação básica, para cuidar de sua saúde, seja ele hospitalar ou domiciliar, conforme o Poder Público dispuser em seu regulamento, conforme a esfera de competências federativas. Sendo assim, todos os alunos que estão em nível básico têm o direito de continuar estudando durante do seu período de afastamento, sendo dever do poder público garantir esse direito.

O pedagogo dentro do hospital tem extrema importância para a melhora de crianças e adolescentes hospitalizados e que estão afastados da escola. Ele é o profissional em impedir que educando fique defasado nos conteúdos escolares ou reprovem por causa de problemas de saúde. É válido ressaltar que ele não atua sozinho, pois é necessário o apoio de uma equipe multidisciplinar, ou seja, todos os profissionais que cuidam da criança, ou do adolescente. Matos e Mugiatti (2001) ressaltam ainda:

A Pedagogia Hospitalar, por suas peculiaridades e características, situa-se numa inter-relação entre os profissionais da equipe médica e a educação. Tanto pelos conteúdos da educação formal, como para a saúde e para a vida, como pelo modo de trazer continuidade do processo a que estava inserida de forma diferenciada e transitória a cada enfermo (MATOS; MUGIATTI 2001, p.37).

Além de ser necessário o conhecimento acadêmico obtido durante os estudos, é preciso saber lidar e entender sobre a doença do educando no intuito de lidar com imprevistos e desafios que podem ocorrer durante o tratamento. O pedagogo deve desenvolver habilidades para trabalhar em grupo almejando resultados positivos, junto à família, à escola, aos profissionais do hospital e ao próprio educando.

Segundo Nazareth (2015), a educação dentro dos hospitais dá continuidade no processo de ensino, evitando que se perca o vínculo da criança e do adolescente internado com a escola, além de servir como estímulo para que o indivíduo contribua, colabore e seja mais participativo durante todo o tempo em que se encontra internado no hospital.

Os objetivos que norteiam o papel do pedagogo perante os pacientes hospitalizados em idades escolares buscam formar cidadãos éticos, críticos, autônomos e participativos socialmente. Esse tipo de profissional tem características diferenciadas e requerem grandes responsabilidades que envolvem a solidariedade e a versatilidade para trabalhar em um espaço no qual há questões mais importantes do que apenas aprender (WOLF, 2007).

Podemos perceber o quão importante é o papel do pedagogo na unidade hospitalar, deixando claro o objetivo que os norteiam, buscando transmitir o conhecimento para o paciente. Logo, o atendimento pedagógico ampara a criança que se encontram afastada da escola.

Dentro dos hospitais, é necessário criar alas nas quais as pessoas internadas e que estão em fase de escolarização de diversas idades possam estar frequentando. O pedagogo pode atuar de duas formas no atendimento das crianças e adolescentes internados: nas salas hospitalares nas quais os internados de idades distintas podem aprender junto, sem diferenciá-los; e no atendimento individual voltado para aqueles que não podem ter contato com outros internos (RUSSO; MESSA, 2017).

Para trabalhar com essas classes o professor deverá empregar metodologias diferenciadas daquelas que ele usaria em sala se estivesse na escola. O educador será aquele que faz a mediação do conhecimento, permitindo que ocorra uma interação entre os alunos-pacientes e o professor, os mesmos podem sentar em duplas ou grupos para que assim compartilhem o conhecimento e interajam entre si, sem tirar o foco da aula, pois estão ali por motivos iguais, que é o de aprender e por causa de sua enfermidade não poder frequentar as instituições de ensino, (RUSSO e MESSA, 2017). Apontam ainda:

Por isso, a função exercida, dentro hospital necessita ser de característica mais flexível, pois trabalhar com ensino e aprendizagem no ambiente hospitalar é diferente do ensino na escola, por esta razão, que uma das práticas utilizadas é confecção de atividades e jogos junto com os hospitalizado permitindo uma colaboração terapêutica no enfrentamento psíquico, assim ajudando na sua satisfação emocional. (RUSSO e MESSA; 2017, p. 16)

Podem-se levar atividades prontas ou realizar a confecção junto com os enfermos, tanto para aqueles que fazem o atendimento individual, como nas classes hospitalares. Ao apresentar os materiais e confeccionar é relevante não tirar o foco do ensino-aprendizagem. Isto acaba sendo algo atrativo e incentivador para o interno, principalmente se for com materiais diferentes, aqueles que dificilmente ele irá encontrar dentro do hospital (RUSSO e MESSA, 2017).

As atividades lúdicas agem como ferramenta de apoio no ensino-aprendizagem desses alunos, através de jogos, brincadeiras, contação de histórias de diversas formas contribuem positivamente para a melhora física, psicológica, motora e de aprendizagem, ou seja, em todos os sentidos de desenvolvimento.

Nesse sentido, o pedagogo pode buscar diversos tipos de atividades que virão chamar atenção das crianças; a leitura de uma história, o uso de materiais pedagógicos, como, livros sensoriais, dados pedagógicos, jogo da memória, músicas infantis, entre outros; tudo depende da criatividade de cada um e do desprendimento em proporcionar alegria às crianças hospitalizadas. (DUARTE, 2017, p.831)

A pedagogia hospitalar tem o objetivo de amparar a criança que está passando por um tempo dentro do hospital e, por conta disso, acabam sofrendo com o afastamento da escola. O pedagogo faz com que o paciente não se restrinja no currículo escolar, se atualizando e se desenvolvendo em tudo, tanto na matéria escolar quanto na sua saúde (CALEGARI, 2003).

O hospitalizado necessita da parte lúdica e de brincadeiras na sua aprendizagem dentro do hospital, para que possa se desprender do momento que está vivendo. O lúdico pode trazer um sentimento de prazer e fazer a criança se esquecer do sofrimento submetido (FONTES, 2005).

O pedagogo também pode realizar atendimento domiciliar, alguns pacientes recebem alta, porém por algum motivo importante não podem voltar ainda para o ambiente escolar. Essa nova modalidade de atuação que o professor tem e exatamente para que a pessoa assistida não perca aquele ano escolar, não se afaste das atividades regulares da sua escola, que o que muitas vezes acontece. (BRASIL, 2002).

O atendimento hospitalar é de grande importância para a continuidade escolar do educando que se encontra hospitalizado. A seguir temos as considerações finais a respeito do nosso trabalho.

CONCLUSÃO

Por meio desse artigo, pretendemos retratar a importância da pedagogia hospitalar no desenvolvimento da criança hospitalizada. O pedagogo no hospital existe no Brasil desde a década de 1950, apesar disso, seu trabalho não é tão popular e conhecido, pois muitas pessoas com problemas de saúde que estão nos hospitais internadas não sabem que tem um profissional que pode ajudá-los na parte pedagógica.

A pedagogia hospitalar pode dar todo o suporte necessário para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos em todo o processo de recuperação a fim de que não fiquem defasados e prejudicados na vida escolar e, conseqüentemente, social.

Porém mesmo nos dias atuais, a pedagogia hospitalar não muito vista dentro dos hospitais, falta um crescimento, uma valorização maior nesse pedagogo, pois ele tem uma importância significativa na vida de um paciente.

O pedagogo só traz benefícios para o indivíduo hospitalizado, cabe à família e ao hospital lutarem para ter esse profissional trabalhando dentro dos hospitais, juntos para assim fazer com que esse professor tenha um crescimento maior dentro dessa área, podendo assim contribuir para que o aluno sintá-se melhor e tenha animo para recuperar-se.

REFERENCIAS

BRASIL. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações.** Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Casa Civil, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE Nº 1, DE 15 de Maio de 2006.** Ampliação de atuação do Pedagogo. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 01 Dez.2019.

CALEGARI, A. M. **As inter-relações entre educação e saúde: implicações no trabalho pedagógico no contexto hospitalar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2003.

DUARTE, C. F. Pedagogia Hospitalar: O Lúdico Como Um Constructo Da Psicomotricidade, **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 829 – 833 set./ 2017.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, Rio de Janeiro: maio/agosto, 2005.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Petrópolis: Vozes, 2006.

NAZARETH, C. A. L. **Atendimento escolar a criança hospitalizada: classes hospitalares** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2015.

RIBEIRO, K. R. **Pedagogia hospitalar: a escolarização do aluno no atendimento pedagógico domiciliar**. Trabalho (Conclusão de Curso) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR. 2012.

RUSSO, J. G.; MESSA, S. P. PEDAGOGIA HOSPITALAR: a importância do pedagogo como auxiliador do aprendizado de crianças e adolescentes hospitalizados. **Saberes docentes**, Juína/MT/Brasil, v. 2, n. 4, Jun/Dez. 2017.

WOLF, R. A. P. Pedagogia Hospitalar: A Prática do Pedagogo em Instituição Não-Escolar. Ponta Grossa: **Revista Conexão**, UEPG, vol. 03, n. 1, jan./dez. 2007. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/index.php/comexao /article/viewFile/3836/2014>. Acesso em: 16 de agosto 2019.

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: A TEMÁTICA DA SÍFILIS NA ADOLESCÊNCIA

Sexual education at the school: the theme of syphilis in adolescence

Nome Higor Maluta, Nome Ana carolina Fagundes da Silva² Alba Regina Azevedo Arana³

¹ Discente do curso de Bacharelado em Medicina da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Faculdade de Medicina de Presidente Prudente, Presidente Prudente, São Paulo. e-mail: higormaluta@gmail.com

² Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP. e-mail: carool.fagundes8@gmail.com

³ Docente do Programa de Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional da Unoeste e Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Unoeste

RESUMO

O trabalho é fruto de um IC de caráter interdisciplinar (SPG prot. 5266-Unoeste). A pesquisa tem como objetivo discutir a importância da educação sexual na escola, enfocando a temática da sífilis e suas implicações. Trata-se de uma pesquisa básica do tipo bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. Foi utilizado um recorte temporal de 9 anos (2010 a 2019) e as bases de dados utilizados foram a *scielo*, LILACS, PUBMED e os descritores foram: saúde, sífilis, sífilis gestacional, ed. sexual. A hipótese adotada é que a escola tem um papel fundamental na promoção da saúde do jovem. O resultado da pesquisa evidenciou que a sífilis teve um avanço negativo, em especial no público jovem no município de Pres. Prudente em razão de falhas em medidas educativas e preventivas. Conclui-se que se deve estabelecer propostas de intervenção que visem a multidisciplinaridade, estimulando a educação em saúde tanto pelos profissionais da educação, e os agentes de saúde.

Palavras-chave: Educação sexual; sífilis; saúde; escola, educação em saúde

ABSTRACT

The work is the result of an interdisciplinary IC (SPG prot. 5266- Unoeste). The research aims to discuss the importance of sex education at school, focusing on the theme of syphilis and its implications. This is a basic bibliographic and documentary research with a qualitative approach. A 9-year time frame (2010 to 2019) was used and the databases used were *scielo*, LILACS, PUBMED and the descriptors were: health, syphilis, gestational syphilis. The hypothesis adopted is that the school has a fundamental role in promoting young people's health. The result of the research showed that syphilis had a negative advance, especially among young people in the municipality of Pres. Prudent due to failures in educational and preventive measures. It is

concluded that intervention proposals should be established that aim at multidisciplinary, stimulating health education by both education professionals and health agents.

Keywords: Sexual education, syphilis, health, school, Health education

INTRODUÇÃO

A tônica que envolve sobre a questão sexual na escola, reflete em discussões e suscita uma Educação Sexual mais efetiva, criando barreiras para diminuir os agravos existentes. Apesar de se manter como proibitivo e censurado em determinadas situações e relações sociais, as modificações que abarcaram a sociedade moderna, favoreceram para uma abordagem mais frequente da temática em nossas vidas. Autores como Demo (2004), Furlani (2003) salientam para a necessidade da educação sexual transversalmente aos outros conteúdos e assuntos ministrados em sala de aula, haja vista, que o tema em questão não é uma disciplina obrigatória, desta forma, a mesma pode-se converter em uma realidade quotidiana, comum, ampla e natural, e não reprimida de tal modo.

As infecções sexualmente transmissíveis são um problema de saúde pública importante principalmente com o crescimento do número de casos dos últimos anos (BRASIL,2017) dentre elas a sífilis, que apresentam consequências importantes na vida dos infectados e terceiros se for negligenciada.

A pesquisa tem como objetivos discutir a importância da educação sexual na escola com ênfase na temática da sífilis na adolescência, apresentando um histórico sobre o desenvolvimento da educação sexual nas escolas, verificar as principais infecções sexualmente transmissíveis e suas consequências para a saúde.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa básica do tipo bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. Nessa pesquisa foram utilizadas bases de dados como *scielo*, LILACS, PUBMED e literatura tradicional que utilizados na área da saúde e educação. A pesquisa documental foi realizada na plataforma do Ministério da Saúde, DATA-SUS, que mostra os dados oficiais do governo federal de indicadores de saúde, a pesquisa deu enfoque na sífilis na região de Presidente Prudente-SP, utilizando um recorte temporal de 9 anos (2010 a 2019) e os descritores utilizados foram: saúde, sífilis, sífilis gestacional, educação sexual.

A análise dos dados deu por meio dos uni termos encontrados, as publicações foram inicialmente selecionadas de acordo com a relevância dos títulos e data mais recente de publicação. Grande parte das publicações não estavam disponíveis na íntegra, e, portanto, foram excluídas. Foram feitos os resumos de aproximadamente 50 artigos que foram lidos e dentre estes foram selecionados 12 títulos para compor a base literária deste trabalho, de acordo com a relevância do conteúdo de seus resumos, com data de publicação entre 2010 e 2019.

RESULTADOS

A partir das publicações encontradas para compor a base literária deste trabalho verificou-se que os dados epidemiológicos evidenciaram um avanço crescente no número de casos no município de Presidente Prudente-SP, com isso, indica um importante problema de saúde pública devido ao conseqüente aumento de sífilis gestacional que pode levar a conseqüências limitantes ou incapacitantes para o feto assim como a sífilis não tratada pode provocar nos adultos.

Sífilis Adquirida	Total	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Homens	581	4	5	3	44	70	95	74	116	105	65
Mulheres	295	1	3	1	21	27	36	30	58	78	40

MS/SVS/DCCI - Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. NOTAS:
(1) Dados até 30/06/2019;

Além disso nota-se que a maioria dos infectados são do sexo masculino, o que implica numa necessidade de tratamento em conjunto do parceiro, visto que dificulta o tratamento se permanecer o contato com o parceiro não tratado adequadamente, assim comprometendo a eliminação da sífilis do paciente.

CASOS DE SÍFILIS GESTACIONAL DE ACORDO COM A IDADE DA MÃE EM PRESIDENTE PRUDENTE.

Faixa Etária	Total	2005 - 2019											
		2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
10 a 14 anos	3	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	1	-
15 a 19 anos	59	-	-	-	-	-	2	4	8	9	11	18	7

20 a 29 anos	132	1	1	1	2	-	3	6	20	21	26	35	16
30 a 39 anos	52	1	-	1	3	-	1	6	11	6	7	9	7
40 anos ou mais	6	-	1	-	-	-	-	-	1	1	1	2	-
Ignorado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: MS/SVS/DCCI - Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis.
NOTAS: (1) Dados até 30/06/2019; (2) Dados preliminares para os últimos 5 anos.

Os resumos de trabalhos encontrados sobre a educação sexual nas escolas apontam que com criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1996), a educação sexual passa a ser respaldada em uma perspectiva de cidadania, que busca a promoção da autonomia e considera os direitos sexuais dos adolescentes (SIMÕES et al, 2014). Verificou ainda que os modelos de práticas de educação sexual sofreram mudanças significativas ao longo dos tempos. Contudo, as práticas de cuidado voltadas à saúde integral dos adolescentes, bem como voltadas à saúde sexual e reprodutiva, diversas políticas, programas e documentos públicos têm se debruçado em questões vinculadas à educação sexual (BRASIL, 2017, 2018).

DISCUSSÃO

As infecções sexualmente transmissíveis envolvem uma temática problemática no ambiente escolar, tendo em vista os inúmeros tabus pré-estabelecidos pela sociedade. A educação sexual apesar de não ser obrigatória, de acordo com Furlani (2003), deve ser abordada de forma transversal em todas as disciplinas. A LDB, em seu art. 35, identifica o Ensino Médio como período que assegura o desenvolvimento da formação para o amplo exercício da cidadania, portanto, nas duas etapas da educação brasileira (básica e superior) (BRASIL, 1996). Os parâmetros curriculares nacionais classificam a orientação sexual e entre outros temas com um conteúdo transversalizado no conteúdo programático.

As infecções sexualmente transmissíveis, representam um grande problema de saúde pública em diversos países, dentre eles o Brasil (OMS, 2015). As antes conhecidas como DST, em especial no território brasileiro vem apresentando um crescente nos casos segundo dados epidemiológicos, como HIV/AIDS, gonorreia, clamídia e a Sífilis. Está

última, causada pelo *Treponema pallidum*, apesar de ser uma moléstia curável, representa uma incidência alta e um longo período de *latência*, além de compromete uma gestação saudável assim como feto saudável em casos de sífilis gestacional (COSTA, 2017).

A sífilis apresenta estágios/fases, a forma primária com lesão ulcerada única rica em treponema com remissão em até duas semanas e período de incubação de entorno de 10 dias, a remissão não quer dizer cura para o paciente pois a patologia entra em latência que em até um ano pode retornar com a forma secundária, que já apresenta múltiplas lesões na pele e pode apresentar sintomatologia sistêmica como febre, mialgia (dor muscular), fígado e baço aumentado (hepatoesplenomegalia), manchas (máculas) e pápulas, além de placas de cor acinzentada (eritemato-acinzentado) pelo corpo, essa também pode retornar a fase de latência, e após alguns anos e reativar sendo a fase terciária que já ocorre destruição de tecidos e órgãos como vasos e sistema nervoso, as formas graves atingem o sistema vascular e nervoso, essa última conhecida como neurosífilis (BRASIL, 2015).

A sífilis quando acomete gestante indica uma preocupação com a evolução do feto intrauterino, pois o treponema tem capacidade de atravessar a barreira placentária da mãe e comprometer o desenvolvimento da criança em diversos aspectos como respiratório, motor, neurológico e até a viabilidade vital. O diagnóstico pode ser feito em unidades básicas de saúde e centros de testagens através de testes rápidos de IST como sífilis, HIV/AIDS e hepatite com os rápidos não treponemos, e para viés de confirmação testes sorológicos como a proteína C reativa e imunológicos (BRASIL, 2016; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2019). O tratamento dessa patologia está baseado em doses de penicilina benzidina (em não alérgicos) de 2.400.000 UI, dose única, na primária, 4.800.000 UI, duas doses uma a cada semana, na secundária e latente e 7.200.000 UI na tardia e terciária, três doses de 2,4 mi, uma por semana; em caso de alergia deve-se adotar os protocolos vigentes (RANK et al, 2012, p 625; BRASIL, 1999)

As abordagens das temáticas da educação sexual na escola são relevantes no desenvolvimento no cuidado à saúde integral da criança e adolescente (BRASIL, 2007). Essas práticas da educação sexual podem promover o diálogo, a troca de informações visando a autonomia na questão da sexualidade, favorecendo uma redução das consequências negativas das práticas sexuais (ALENCAR et al, 2008; ALTMANN, 2013).

No ambiente escolar, a abordagem das temáticas de IST é generalizado, dando enfoque as principais patologias da época, visto que muitas ocorrem em conjunto segundo a OMS (2010).

A pesquisa ainda evidencio que os professores contribuirão para desmistificar os tabus sobre a educação sexual favorecendo a sensibilização e provocando reflexão sobre valores e verdades pessoais cristalizados (SIMÕES et al, 2014; GARCIA 2005; ALENCAR et al, 2008)

As intervenções de modo geral, direcionam-se de modo geral as IST's clássicas como HIV, gonorreia, clamídia e a Sífilis, oferecem uma informação geral ao público alvo dessas ações, auxiliando-os em escolhas e ensinando os a identificar atitudes que o levam a um risco eminente (SIMÕES et al, 2014l)

Um exemplo de abordagem realizada por um grupo do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), é utilização da multidisciplinaridade no seu plano de intervenção escolar de ciclos de palestras de profissionais da área da saúde e da educação (GARCIA, 2005). O grupo identificou as vulnerabilidades na educação sexual para estabelecer essa intervenção enfocando na questão da IST e gravidez não planejadas e promovendo os métodos preventivos.

CONCLUSÃO

O presente artigo conclui que existe uma falha importante na educação sexual, tendo em vista o aumento crescente do número de casos de sífilis na população jovem, mesmo a escolaridade sendo em maioria de ensino médio incompleto ou mais (tentando editar a tabela de presidente prudente sobre casos de sífilis gestacional e escolaridade). Portanto há uma necessidade urgente de intervenções multidisciplinares nas escolas visando uma maior disseminação de informação e por consequência conscientização dessa população jovem, além do mais a necessidade de capacitar os profissionais de educação a lidar com essa realidade tendo em vista que são os principais agentes de informação qualificada que essa faixa etária possui, focando na conscientização e capacitação dos docentes é possível sanar os inúmeros questionamentos que surgem com a faixa etária.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, R. A.; SILVA, L.; SILVA, F. A.; DINIZ, R. E. S. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. **Ciência e Educação**, Bauru: UNESP, v. 14, n. 1, p. 159-168, 2008.

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro: CLAM/UERJ, n. 13, p. 69-82, abr. 2013

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro, 1996. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União* 1996; 20 dez.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Doenças Sexualmente Transmissíveis, Aids e Hepatites Virais. Manual Técnico para Diagnóstico da Sífilis / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Doenças Sexualmente Transmissíveis, Aids e Hepatites Virais. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis, Ministério da Saúde, Secretária de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. – Brasília: Ministério da Saúde, 2019 Disponível em: <http://indicadoressifilis.aids.gov.br/> acesso em: 30 mar 2020

DEMO, P. **Sociologia da Educação** – Sociedade e suas oportunidades. Brasília: Plano Editora, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Casos confirmados por Ano Diagnóstico segundo Município de residência Município de residência: 353020 Mirante do Paranapanema, 354140 Presidente Prudente. Brasil, 2019. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinannet/cnv/sifilissp.def>. Acesso em: 8 fev. 2019

OMS-Organização Mundial da Saúde. Los jóvenes y los riesgos sanitarios. 64a Asamblea Mundial De La Salud. Punto 13.16 del ordendel día provisional. 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE -SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE -. Boletim Epidemiológico 2017. Sífilis, Brasília-DF, Brasil, n. 48, p. 4-41, 19 set. 2017

COSTA, Carolina Vaz da. Sífilis Congênita: Repercussões e desafios. Associação Médica de Brasileira, Arq. **Catarin Med**. 2017 jul-set; 46(3):194-202, 2017

FULANI J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. 2ª ed. Florianópolis: Autêntica; 2003.

Garcia, L. J. V. O processo de educação sexual na escola: um estudo de caso sobre a conceituação, significação e representação compreensiva de professores da rede municipal de ensino de Camboriú/SC sobre educação sexual. 2005. 81f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

RANG, H.P., DALE, M.M., RITTER, J.M., FLOWER, R.J., HENDERSON, G. Farmacologia. 7ª ed. Rio de Janeiro: **Elsevier**, 2012.

SIMÕES, Carlos Artexes. Moll, Jaqueline. Melheiro, Maria de Fátima Simas & Oliveira, Marta Azevedo Klumb. Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas: **Caderno de Orientações** – Construindo o projeto de prevenção do uso de drogas da escola. 6. Edição. Brasília, 2014.

CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE ZUMBA KIDS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL

CONTRIBUTIONS OF A ZUMBA KIDS PROGRAM FOR CHILD MOTOR DEVELOPMENT

Ana Carla da Silva Ramos ¹; Camila Rodrigues Costa²; Damiane Paiva de Lima ³

¹ Discente do curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente/SP.

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Faculdade de Ciências e Tecnologia” – FCT, Unesp, Campus de Presidente Prudente.

³ Mestra em Ciências da Educação, na especialidade de Educação para a Saúde pela Universidade de Lisboa, Portugal.

RESUMO

Objetivou-se traçar o perfil motor de crianças de nove anos de idade, a partir da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) e aplicar um Programa de Zumba Kids. Tratou-se de uma pesquisa quali-quantitativa, do tipo pesquisa-ação. Participaram do estudo 10 crianças, de ambos os gêneros, regularmente matriculadas em um projeto social. Foram aplicados os testes da EDM que tem como objetivo analisar as áreas: 1) motricidade fina; 2) motricidade global; 3) equilíbrio; 4) esquema corporal 5) organização espacial; 6) organização temporal e, 6) lateralidade (mãos, olhos e pés). Foram realizadas 18 intervenções, três vezes por semana, com duração de 50 minutos, por um período de dois meses. As crianças foram novamente avaliadas, a fim de comparar os dados pré e pós intervenção. Os dados da escala foram tratados e analisados com base nos parâmetros propostos na EDM. Identificou-se melhora na motricidade fina, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e organização temporal.

Palavras-chave: Desenvolvimento Motor. Zumba Kids. Escala de Desenvolvimento Motor. Dança. Educação Física.

ABSTRACT

The objective was to trace the motor profile of nine-year-old children, using the Motor Development Scale (EDM) and apply a Zumba Kids Program. It was a qualitative-quantitative research, of the action-research type. Ten children of both genders participated in the study, regularly enrolled in a social project. EDM tests were applied to analyze the areas: 1) fine motor skills; 2) global motor skills; 3) balance; 4) body scheme 5) spatial organization; 6) temporal organization and, 6) laterality (hands, eyes and feet). Eighteen interventions were performed, three times a week, lasting 50 minutes, for a period of two months. The children were again evaluated in order to compare the pre and post intervention data. The scale data were treated and analyzed based on the parameters proposed in the EDM. Improvement in fine motor skills, balance, body scheme, spatial organization and temporal organization was identified.

Keywords: Psychomotricity. Child education. Relationa Psychomotricity.

RESUMEN

El objetivo era rastrear el perfil motor de los niños de nueve años, usando la Escala de Desarrollo Motor (EDM) y aplicar un Programa Zumba Kids. Fue una investigación cualitativa-cuantitativa, del tipo de investigación-acción. Diez niños de ambos sexos participaron en el estudio, regularmente inscritos en un proyecto social. Se aplicaron pruebas EDM para analizar las áreas: 1) habilidades motoras finas; 2) habilidades motoras globales; 3) equilibrio; 4) esquema corporal 5) organización espacial; 6) organización temporal y, 6) lateralidad (manos, ojos y pies). Se realizaron 18 intervenciones, tres veces por semana, con una duración de 50 minutos, durante un período de dos meses. Los niños fueron evaluados nuevamente para comparar los datos previos y posteriores a la intervención. Los datos de la escala fueron tratados y analizados en función de los parámetros propuestos en el EDM. Se identificó una mejora en las habilidades motoras finas, el equilibrio, el esquema corporal, la organización espacial y la organización temporal.

Palabras clave: Desarrollo motor. Zumba Kids. Escala de Desarrollo Motor. Baile Educación Física.

INTRODUÇÃO

O trabalho com a dança possibilita diversos estímulos às crianças em relação ao seu desenvolvimento motor, tais como: equilíbrio, lateralidade, organização temporal, espacial e esquema corporal (RONDON *et al.*, 2010).

Dentre os diferentes tipos de dança, no presente estudo, optou-se pela Zumba Kids, por se tratar de uma modalidade que integra movimentos e coreografias de fácil execução, a partir de ritmos, como: salsa, merengue, cumbia, reggaetón, entre outros (FERREIRA, 2014).

O Princípio da Zumba é que os praticantes possam se divertir, enquanto realizam a atividade. Neste sentido, as aulas de Zumba são uma forma divertida de trabalhar aspectos do desenvolvimento motor, como: esquema corporal, equilíbrio, lateralidade, coordenação motora geral, organização espacial e temporal contribuindo desta forma, para o desenvolvimento motor infantil (ANJOS; FERRARO, 2018).

Segundo Gallahue (2013), o desenvolvimento motor trata-se de um processo acumulativo de experiências motoras ao longo da vida que, envolve aspectos: sociais, intelectuais e culturais da criança.

Desta forma, se há um atraso neste desenvolvimento a criança poderá apresentar algumas dificuldades na realização de tarefas básicas, como: andar, correr, saltar, dançar, entre outras.

Os autores Turcatto *et al.* (2013) desenvolveram um estudo no qual tinha como objetivo verificar os efeitos da dança no desenvolvimento motor infantil e aptidão física. Foram avaliadas 48 crianças, com faixa etária entre seis e oito anos, por meio da Escala de Desenvolvimento Motor. Os resultados indicaram que a dança contribui de forma positiva para o desenvolvimento motor dos participantes, principalmente, nos aspectos relacionados ao: equilíbrio, organização temporal, espacial e lateralidade. Além disso, os autores identificaram outros benefícios, como: aprimoramento da agilidade, força abdominal e força de impulsão.

Silveira, Levandoski e Cardoso (2008), desenvolveram uma pesquisa bibliográfica exploratória cujo objetivo foi identificar as características do desenvolvimento motor infantil na idade de zero a seis anos, utilizando a dança para então, averiguar a aprendizagem das crianças no quesito de gestos harmoniosos. Tal pesquisa apontou que a dança é identificada pela literatura como uma modalidade eficaz em relação ao desenvolvimento motor das crianças, pelo fato de aliar a música à utilização da expressão corporal de uma maneira lúdica.

A partir dos estudos supracitados, percebe-se que há indícios na literatura que a dança tem sido uma atividade promissora em relação ao desenvolvimento motor de crianças. Porém, identificou-se que quando se trata, exclusivamente, da modalidade Zumba existem poucos estudos na área e, estes versam sobre a população adulta, ver (ALVES, 2016; ALVES; NASCIMENTO, 2016; MONTEIRO *et al.*, 2018).

Desta forma, a presente pesquisa fez necessária, uma vez que, são poucos os estudos em relação a Zumba e, em especial, a despeito da Zumba Kids. Partiu-se da seguinte problemática: será que um programa de Zumba Kids pode proporcionar estímulos em relação ao desenvolvimento motor de crianças de nove anos de idade?

Nesse sentido, objetivou-se traçar o perfil motor de crianças de nove anos de idade, a partir da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) e aplicar um programa de Zumba Kids. E os objetivos específicos foram: 1) Aplicar os testes da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), a fim de traçar o perfil motor de crianças de nove anos de idade; 2) Aplicar um programa de Zumba Kids que atenda às necessidades das crianças em relação às áreas motoras em defasagem; e, 3) Verificar se o programa Zumba Kids proporciona mudanças em relação ao perfil motor dos participantes pré e pós intervenção.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, do tipo pesquisa-ação. Estudos qualitativos tem como preocupação essencial a análise do mundo material em seu

ambiente natural, tal abordagem valoriza a relação direta e prolongada do cientista com o ambiente e a situação a ser estudada (GODOY, 1995). Em relação à pesquisa quantitativa, Severino (2007) afirmou que esse tipo de estudo recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno. Já a pesquisa ação trata-se de um estudo que compreende e, também, interfere no contexto, visando modifica-lo, sendo assim, tal tipo de pesquisa, busca solucionar problemas por meio do aprimoramento da prática (SEVERINO, 2007).

A pesquisa está cadastrada na CPDI-UNOESTE sob o número 3.324.200, foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNOESTE sob o número de parecer 07729119.0.0000.5515.

O presente estudo foi realizado em uma instituição que cuida de crianças carentes, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Participaram do estudo 10 crianças, com nove anos de idade, de ambos os gêneros, conforme pode ser visualizado no Quadro 1.

QUADRO 1 - Caracterização dos participantes

Participantes	Sexo	Idade (Anos/Meses)	Dificuldades motoras
P1	F	9 anos e 6 meses	Organização Temporal
P2	F	9 anos e 6 meses	Organização Espacial
P3	M	9 anos	Organização Temporal
P4	M	9 anos e 6 meses	Motricidade Fina/Organização Temporal
P5	M	9 anos	Organização espacial/Organização Temporal
P6	M	9 anos e 6 meses	Organização Temporal
P7	F	9 anos	Motricidade Fina/Organização Temporal
P8	F	9 anos	Organização espacial/Organização Temporal
P9	F	9 anos e 6 meses	Organização espacial/Organização Temporal
f P10	M	9 anos	Organização Temporal

Fo

nte: elaboração própria, 2020.

Cabe salientar que, a priori, a amostra seria composta por aproximadamente 10 crianças, com faixa etária de nove e 11 anos de idade. Contudo, durante o contato com a coordenação da entidade, identificou-se que havia apenas duas crianças com idade de 11 anos e dez crianças com idade de nove anos, sendo assim, as duas

crianças com 11 anos participaram das intervenções, mas, para o presente estudo, consideraram-se como amostra apenas as 10 crianças com nove anos de idade.

Os critérios de inclusão adotados foram: 1) participação voluntária; 2) estar matriculado no projeto social e possuir uma frequência de 90% nas aulas; e, 3) possuir nove anos de idade.

O método de seleção ocorreu em função de ser o local de trabalho, “estágio”, de uma das pesquisadoras. Optou-se por não realizar um grupo controle, pelo fato de compreender que estimular os aspectos relativos ao desenvolvimento motor para crianças é de extrema importância, visto que a pesquisa poderia proporcionar melhores condições motoras para a realização de atividades exigidas ao longo da vida, sendo assim, todos os participantes foram submetidos à intervenção, sem a ocorrência de grupo controle. Após consentimento e solicitação da coordenação da instituição, foram enviados aos responsáveis pelas crianças um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (para menores de 18 anos). Os termos foram assinados pelos responsáveis e devolvidos a entidade e a pesquisa teve início.

Inicialmente, aplicaram-se os testes da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), proposta por Rosa Neto (2002) que avaliou: 1) motricidade fina; 2) motricidade global; 3) equilíbrio; 4) esquema corporal (imitação de posturas e rapidez); 5) organização espacial; 6) organização temporal (linguagem e estruturas temporais) e, 6) lateralidade (mãos, olhos e pés), como objetivo traçar o perfil motor dessas crianças e verificar se após a intervenção com Programa de Zumba Kids, haveria alguma melhora em relação aos aspectos motores.

Posteriormente, foram realizadas 18 intervenções, por meio do Programa Zumba Kids, três vezes por semana, com duração de 50 minutos, por um período de dois meses. Cabe salientar que, inicialmente, seriam realizadas duas intervenções por semana, por um período de três meses. Porém, em função do calendário e organização da própria instituição, foi preciso alterar as intervenções para três vezes por semana e o tempo foi reduzido de três meses para dois meses.

Após as 18 intervenções, os testes da EDM foram reaplicados, a fim de verificar possíveis mudanças no desenvolvimento motor dos participantes. Os dados provenientes da aplicação da EDM foram tratados de acordo com os parâmetros estabelecidos por Rosa Neto (2002).

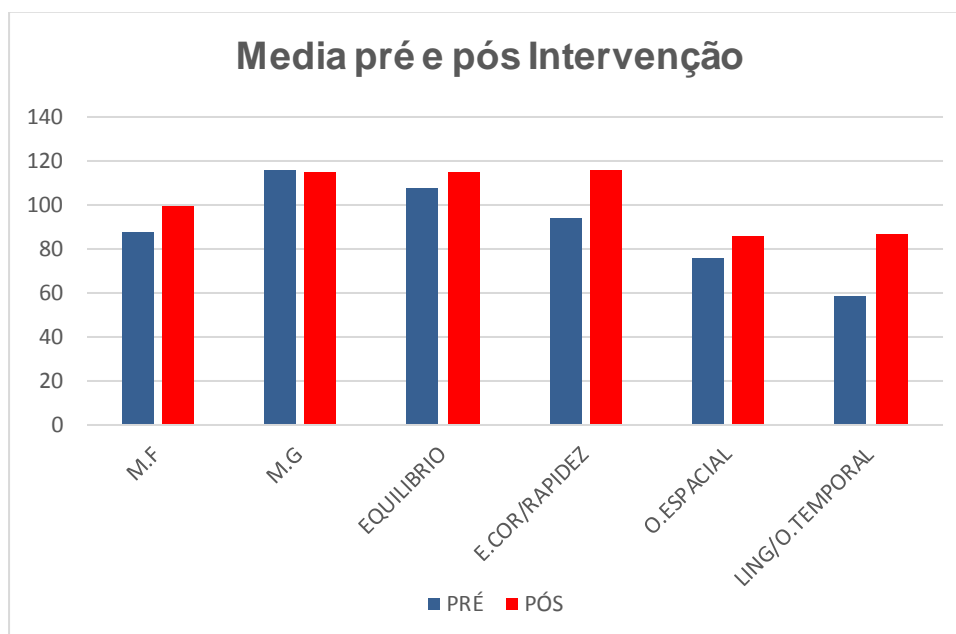
RESULTADOS

A aplicação dos testes da Escala de Desenvolvimento Motor – (EDM) foi realizada pela pesquisadora, na instituição receptora da pesquisa. O ambiente para a aplicação dos testes atendeu todos os requisitos exigidos no manual da EDM.

Os 10 participantes foram avaliados, individualmente, pré e pós intervenções. O tempo médio da aplicação da EDM foi de 30 minutos por participante. Iniciou-se sempre pela prova que correspondia à idade de dois anos e conforme o indivíduo obtivesse êxito na tarefa, realizava-se a seguinte, indo até a idade que obtivesse sucesso, sendo 11 anos a idade limite. Caso o indivíduo não concluísse a atividade era considerada a anterior, sendo esta a idade motora correspondente do participante.

DISCUSSÃO

O Gráfico 1 ilustra uma comparação entre os resultados pré e pós-testes que foram obtidos.



Fonte: elaboração própria, 2019.

A partir da análise do Gráfico 1, pode-se observar que houve uma melhora no pós-testes em quase todos os aspectos avaliados na EDM, com destaque para: motricidade fina, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e organização temporal, sendo

essa última, o aspecto no qual houve maior diferença no pós-testes. Sugere-se que a forma como foi elaborada e desenvolvida a coreografia pode ter sido um dos fatores importantes que colaboraram para que houvesse mudanças nos resultados. Além da presença assídua dos participantes nas intervenções. A Motricidade Geral (M.G) foi o aspecto que não apresentou alteração no pré e pós-testes. Cabe salientar que a M.G é desenvolvida a partir das diversas experiências motoras ao longo da vida de um indivíduo e, que quanto mais experiências esse indivíduo for submetido, melhores serão os aspectos relativos à motricidade geral. Sendo assim, sugere-se que para este aspecto fosse necessário ofertar diferentes atividades, por um período de tempo maior, para que pudesse estimular essa condição.

No mesmo sentido, Santo *et al.* (2015) realizaram uma pesquisa de caráter transversal no qual o objetivo foi avaliar a correlação das variáveis dança e desempenho motor, entre dois grupos um grupo que praticavam dança e o outro não praticavam dança, no total era 68 crianças avaliadas entre quatro e cinco anos de idade. A aferição de dados foi realizada pelo teste proposto por Rosa Neto (2002). Ao final do estudo os autores identificaram melhoras em relação aos aspectos: esquema corporal, organização espacial e temporal.

Resultados semelhantes foram identificados por Anjos e Ferraro (2018) que, realizaram um estudo com o objetivo de comparar o desempenho motor de crianças que praticam dança educativa com o desempenho motor das crianças que não praticavam dança educativa, e verificar a permanência dos resultados obtidos, após seis e oito meses do término da intervenção. Os resultados mostraram que as crianças que participaram da dança educativa obtiveram evolução nove meses maior do que as crianças que não participaram das intervenções, porém, após seis e oito meses, todas as crianças tiveram os mesmos índices.

CONCLUSÃO

Após a realização da pesquisa conclui-se que um programa Zumba kids pode proporcionar estímulos para melhorias significativas nos aspectos motores que inicialmente apresentavam defasagens, como: na motricidade fina, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e organização temporal. Alguns estudos presentes na literatura abordam os benefícios da dança em relação ao desenvolvimento motor, contudo, poucas pesquisas são direcionadas para o uso do Programa Zumba Kids para crianças.

Considerando que a pesquisa objetivou-se traçar o perfil motor de crianças de nove anos de idade, a partir da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) e aplicar um programa de Zumba Kids, sugere-se para as próximas pesquisas a realização do mesmo estudo por um período maior, no qual as intervenções possam ser aplicadas ao menos três vezes por semana, por um período de seis meses, o que poderia colaborar para a obtenção de melhores resultados.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L.C. **Efeito do exergame zumba fitness sobre o estado de ansiedade em mulheres jovens**, 2016. 49 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física)-Universidade Federal de Goiás- Goiânia, 2016.
- ALVES, J.N. ; NASCIMENTO, D.C. Dança de Zumba como Instrumento em prol da Saúde e do Bem-estar para comunidades periféricas do Município. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**,v.10, n.30, p. 07-15, 2016.
- ANJOS, C.V. FERRARO, A. A. A influência da dança educativa no desenvolvimento motor de crianças. **Revista Paul Pediatrica**, São Paulo, v.36 n.3, p. 337-344, 2018.
- FERREIRA, J. **Característica da intensidade de esforço de uma aula de Zumba Fitness**, 112f. Dissertação (Mestrado em atividade física e saúde) – Porto, 2014.
- GALLAHUE, D. **Compreendendo o desenvolvimento motor em bebês crianças adolescentes e adultos**. 7. ed. Artmed editora: São Paulo, 2013.
- GODOY, S. A. introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.2, p. 57-63, 1995.
- MONTEIRO, B. et al. Zumba, uma ferramenta estimulante e duradoura de exercício físico para mulheres. **Biológicas & Saúde**, v. 8, n. 27, 2018. Disponível em: <http://seer.perspectivasonline.com.br/index.php/biologicas_e_saude/article/view/14_94>. Acesso em: 08 jun. 2020.
- ROSA NETO, Francisco. **Manual de Avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RONDON, T. A. et al. Atividades rítmicas e Educação Física escolar: possíveis contribuições ao desenvolvimento motor de escolares de 08 anos de idade. **Motriz**, Campo Grande, v. 16, n.2, p.124-134, 2010.
- SANTO, L. P. E. et al. As contribuições da dança no desempenho motor de crianças da educação infantil. **Arquivos em Movimento**, Cuiabá, v. 11, n. 2, p.29-45, 2015.

SILVEIRA, R. A.; LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F. A dança infantil enquanto expressão. **Efdeportes**. Buenos Aires, v. 121, n.2, p.1-1, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TURCATTO, E. S. et al. Efeitos da dança no desenvolvimento motor e aptidão física: um estudo de caso em escolares. **Efdeportes**, Buenos Aires, v.185,n. 1, p.1-1, 2013.

EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS, PEDAGÓGICAS E CRÍTICAS

ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL: HISTORICAL, PEDAGOGICAL AND CRITICAL CONCEPTIONS

Matheus Navarro da Rocha¹; Alba Regina Azevedo Arana².

¹ Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP. E-mail: Matheus-Navarro98@hotmail.com

² Doutora em Educação e docente da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

RESUMO

O contexto pós-moderno é retratado pelas efervescentes mudanças e complexidades que acometem a sociedade, transformando o mercado de trabalho, aumentando as desigualdades e crises ambientais e políticas. A intervenção disso estende-se pelo desenvolvimento empreendedor, justamente pela inserção da educação empreendedora. O objetivo geral desse estudo dirige-se em debater e esclarecer as concepções históricas, pedagógicas e críticas da educação para o empreendedorismo no fundamental. A pesquisa recebeu tratamento qualitativo a partir da revisão bibliográfica da literatura presente. Os resultados demonstraram que a educação empreendedora fornece competências e formação adequada para as exigências e demandas atuais. Concluímos que para não se posicionar a margem da sociedade, é necessário que a educação abasteça os estudantes com aprendizagens ativas e contextualizadas, a partir da introdução do ensino de empreendedorismo.

Palavras-chave: Educação. Empreendedorismo. Ensino Fundamental. Educação Empreendedora. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The post-modern context is portrayed by the effervescent changes and complexities that affect society, transforming the labour market, increasing environmental and political inequalities and crises. The intervention of this extends to entrepreneurial development, precisely by the insertion of entrepreneurial education. The general objective of this study is to debate and clarify the historical, pedagogical and critical conceptions of entrepreneurship education in the fundamental. The research received qualitative treatment from the bibliographical review of the present literature. The results showed that entrepreneurial education provides skills and adequate training for current demands and demands. We concluded that in order not to position the margin of society, it is necessary that education provides students with active and contextualized learning, from the introduction of entrepreneurship education.

Keywords: Education. Entrepreneurship. Elementary school. Entrepreneurship Education. Public Policies.

INTRODUÇÃO

O processo de globalização combinado com as frenéticas inovações tecnológicas acometidas nas últimas décadas provocaram inúmeras respostas e consequências ao mundo contemporâneo, de modo especial, podemos citar as reconstituições das carreiras profissionais, transformações nas estruturas hierárquicas das corporações e redução dos

empregos, vertiginosas mudanças nas mídias digitais, aumento nas transações comerciais e o impacto da difusão desenfreada das informações. Nesse contexto, os âmbitos econômicos, culturais, políticos, sociais e, sobretudo os educacionais tiveram que obter soluções para as novas demandas e suas prerrogativas, se ajustando e adaptando frente às novas exigências e possibilidades (COAN, 2011).

Indubitavelmente, a mais prejudicada nessa estrutura impositiva das novas determinações referiu-se ao campo pedagógico das instituições de ensino. Tendo em vista que atualmente os programas de formação educacional encontrem-se direcionados antagonicamente aos requisitos exigidos pela sociedade pós-moderna, eclode-se a emergência pela busca de caminhos sinérgicos entre o mundo do trabalho e os sistemas de educação (HINCKEL, 2016).

Como corolário, ao invés de persistir nos modelos tradicionais de ensino que estão interessados na estrita transmissão mecânica dos conteúdos e na passividade dos estudantes, gerando como produto final a inserção dos discentes alienados aos postos de trabalho técnico, torna-se extremamente necessário o rompimento dos paradigmas e, por conseguinte, sendo consolidado pela estimulação do desenvolvimento empreendedor dos alunos, por intermédio da incorporação de abordagens didático-pedagógicas centralizadas nos educandos, reconhecendo e valorizando seus conhecimentos prévios e tratando as temáticas e conteúdos programáticos de forma contextualizada e próxima das realidades estudantis (HINCKEL, 2016).

Diante disso, constata-se que para atingir uma sociedade mais empreendedora é recomendada a alteração do obsoleto método industrial, denominada popularmente de “linha de montagem” em direção a uma “civilização que aprende” (CRUZ, 2005). Concordando com os fatos acima, verifica-se uma considerável carência de empreendedores em nossos agrupamentos sociais, logo, a demanda pelo surgimento de empreendedores suscita novas sendas e impactos que tal expansão possa oferecer (LIMA, 2008). Decorreu dessa escassez o ponto de partida para o avanço das políticas educacionais para o empreendedorismo, pois “em um mundo em que não existe mais emprego para todos, não é mais suficiente formar empregados, temos que formar empreendedores” (NUNES; FERREIRA; VILLWOCK; LIBERMANN; ZANELA, 2017, p. 141).

Cabe destacar, que essa emersão vertiginosa do empreendedorismo na educação possibilita aos discentes sua atuação nevrálgica de propulsão no desenvolvimento local sustentável (LIMA, 2008). Diante disso, é fundamental que a educação empreendedora comece o quanto antes, priorizando a base e não o topo, essa proposta de ensino

apresentará um melhor resultado em longo prazo, uma vez que, no ensino fundamental I os discentes poderão aprimorar suas habilidades e competências essenciais ao contexto hodierno, construindo a mentalidade e o favorecimento da cultura empreendedora por toda a sociedade (DOLABELA; FILION, 2013). Portanto, o empreendedorismo na educação requer um tratamento transversal, interdisciplinar e substancialmente inovador e articulado com as outras disciplinas (SELA; SELA; FRANZINI, 2006).

A disseminação do fenômeno empreendedor na sociedade viabilizou os discursos da educação para o empreendedorismo, tanto nos organismos internacionais, entidades ligadas ao terceiro setor, quanto das associações governamentais do Estado. Nessa circunstância, a educação empreendedora despontou-se como alternativa primordial a fim de suprimir o desemprego, no sentido de formar profissionais aliados com as exigências modernas (COAN, 2011). No que corresponde a essas instituições, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) corrobora tais presunções, recomendando a difusão do quinto pilar “aprender a empreender” na companhia dos outros quatro pilares reunidos no Relatório Delors (DELORS, 2003, LOPES; TEIXEIRA, 2010). Tal inclusão tem o objetivo de “contribuir estrategicamente para o cumprimento das metas elaboradas no programa ‘Educação para todos’, buscando principalmente promover a qualidade na educação” (HINCKEL, 2016, p. 21).

Portanto, o presente artigo desabrocha pelo interesse da dimensão empreendedora correlacionada ao ensino fundamental, em razão de ser qualificada como política pública significativa para o desenvolvimento de qualquer nação, além disso, pelo fato de apresentar-se como um terreno pouco explorado, principalmente na educação primária, carece de mais pesquisas científicas e discussões sólidas na comunidade acadêmica. Nessa perspectiva, o respectivo trabalho terá como objetivo geral debater e esclarecer as aproximações entre as fronteiras do empreendedorismo com a educação, permeando numa transcrição pormenorizada e investigativa dos avanços dessa política educacional simbolizadas no ensino fundamental, destacando o contexto histórico, pedagógico e crítico envolvido nessa temática.

Referente aos objetivos específicos, esse estudo se propõe a: a) Apontar e registrar o percurso histórico do empreendedorismo, definindo os verbetes “empreendedorismo” e “educação empreendedora”; b) Averiguar a importância da educação para o empreendedorismo e seus impactos; c) Identificar, relatar e sintetizar o processo de ensino-aprendizagem e os desafios da educação empreendedora, bem como o papel do professor e dos educandos nessa abordagem; d) Analisar as proposições dualistas dos autores que investigam esse assunto.

METODOLOGIA

Em relação ao delineamento metodológico da pesquisa, a referida assume um caráter estritamente bibliográfico de cunho qualitativo, priorizando a excelência na coleta das informações e a reflexão acurada sobre os materiais e dados consultados, resultando numa produção científica pautada na riqueza dos conhecimentos obtidos com a finalidade de comprovar sua fidedignidade. Segundo Prodanov (2013), a pesquisa bibliográfica é produzida a partir de materiais já publicados, consultando livros, monografias, artigos científicos, dissertações, teses, com o propósito de inserir o pesquisador em contato direto com a temática na qual está explorando. Sendo importante que o “investigador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (PRODANOV, 2013, p. 54). Consubstanciando tais asserções, Gil (2002, p. 45), forneceu pertinentes concepções quanto essa classificação, informando que a principal vantagem dessa pesquisa reside no fato de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

De acordo com Silva e Menezes (2005), a característica basilar da abordagem qualitativa refere-se a sua interpretação dos fenômenos e atribuição de significados, não precisando de métodos e técnicas estatísticas para sua materialização, pois o pesquisador averigua os dados indutivamente. Lavinne e Dionne (1999) discorreram que tal pesquisa apoia-se numa categorização dos elementos, já que a análise qualitativa é menos formal que a quantitativa, sujeitando-se a natureza dos dados, instrumentos de pesquisa e extensões amostrais da investigação (GIL, 2002). Concernente ao alusivo artigo, sua confecção tornou-se concretizada por intermédio do levantamento das informações nos bancos de dados e plataformas científicas, a saber: Plataforma da CAPES, Biblioteca digitais do SCIELO e BDTD, concomitantemente ao recorte temporal das pesquisas sobre a educação para o empreendedorismo entre 1997 a 2018, prevalecendo o foco e a responsabilidade a fim de atingir os objetivos propostos anteriormente.

RESULTADOS

Percorrendo o contexto histórico e etimológico do termo “empreendedorismo”, o mesmo deriva-se da palavra francesa *entrepreneur*, que significa literalmente “aquele que está entre” ou “intermediário” (HISRICH, 2004). Sob outra perspectiva, Dornelas (2018) esclareceu que o vocábulo “empreendedor” representa os sujeitos que tomam para si

riscos e empreendem coisas novas. Ao decorrer da história podemos evocar muitos empreendedores, o primeiro e também mais conhecido é creditado a Marco Polo, que estabeleceu nas suas rotas aventureiras constantes riscos com a finalidade de auferir lucros altos nas transações comerciais (DORNELAS, 2018).

Conforme os tempos foram passando, o pensamento empreendedor igualmente foi-se conduzindo a novas delimitações, a princípio, experimentou as vertentes econômicas (1870-1940) dos autores Schumpeter, Cantillon e Say. Logo após, tornou-se foco dos estudos das vertentes das ciências sociais (1940-1970), surgindo nessa época às escolas behavioristas e sociológicas do empreendedorismo, com ênfase nos estudos de David McClelland e Max Weber, respectivamente. Por fim, despontou-se a vertente dos estudos de gestão (1970-atualmente), orientadas para investigações multidisciplinares do empreendedorismo (VERGA; SOARES DA SILVA, 2014).

A partir das transformações e modificações ocorridas em nível holístico nos últimos decênios, na qual fomentaram o estímulo ao empreendedorismo e sendo a alternativa para o desenvolvimento socioeconômico dos Estados e nações, surgiu à necessidade por uma abordagem metodológica que conseguisse suprir as novas demandas e requisitos desse novo mundo, favorecendo dessa forma, ao avanço das políticas educacionais para o empreendedorismo como resposta para as exigências na formação de indivíduos que devam ser preparados para as complexas e vertiginosas alterações que o contexto hodierno exige (DORNELAS; 2018).

Segundo Fowler (1997), a etimologia da “educação empreendedora” provém dos verbetes ingleses *entrepreneurship education*, que diz respeito aos programas de educação para o empreendedorismo desenvolvido nos EUA. No que tange aos significados desses conceitos, Lopes, Lima e Nassif (2017, p. 23) destacaram que a “Educação Empreendedora (EE), se refere ao desenvolvimento de habilidades e do espírito empreendedor pelos aprendizes, de modo que se tornem capazes de transformar ideias criativas em ação”. Logo, o ensino de empreendedorismo permite o incentivo e o estímulo de traços comportamentais empreendedores diante da vida.

Em conformidade com a revisão bibliográfica da literatura pertencente ao tema, os primeiros cursos ou iniciativas para a educação empreendedora surgiram nos Estados Unidos (LOPES; LIMA; NASSIF, 2017) nos primórdios do século XX, sobretudo pela criação dos programas de ensino de empreendedorismo nas Universidades de Michigan e Harvard. A efetiva disseminação dos cursos de educação empreendedora foi possibilitada pela ação do visionário Peter Drucker, organizando ações e iniciativas de inovação em inúmeras universidades americanas e europeias. Nessa tônica, as disciplinas de

empreendedorismo converteram de um aspecto puramente econômico até 1940, passando a assumir conotações e abordagens comportamentais pelos estudos de McClelland em Harvard em 1961 (LOPES; LIMA; NASSIF, 2017).

Permanecendo nesse prisma histórico, a educação para o empreendedorismo no Brasil torna-se difundida preliminarmente no ensino superior, tal como nos Estados Unidos e Europa, embora seu avanço tenha sido aglutinado lentamente apenas na década de 1980 com as iniciativas do professor Degen na Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 1981, na cidade de São Paulo, voltado para a criação e coordenação de novos negócios (CRUZ, 2005; COAN, 2011). Apesar disso, a explosão do ensino formal de empreendedorismo ocorreu apenas em 1990, com o advento dos institutos de informática e ações do programa SOFTEX/CNPq, alcançando um desenvolvimento metodológico em quase todo território nacional até o final da supracitada década (COAN, 2011).

DISCUSSÃO

Superadas tais acepções prévias, afunilaremos ainda mais a respectiva pesquisa. Nesse momento, serão demarcadas as fronteiras entre o empreendedorismo e a educação básica. Para tanto, é condição importantíssima evidenciar que a educação empreendedora no ensino fundamental começou a ser exercida entre o fim da década de 1990 e inícios dos anos 2000, sobretudo na Dinamarca, Espanha, Finlândia, Luxemburgo, Noruega na Europa, e nos Estados Unidos e Canadá na América do Norte (DORNELAS, 2018). Em relação à Europa, as melhores práticas consistiram no Programa Cap'Ten (Bélgica), Projeto Boule and Bill create na Enterprise (Luxemburgo) e as estratégias de EE na educação primária na Noruega e Escócia (LOPES; TEIXEIRA, 2010; DORNELAS, 2018). Já na América do Norte, as iniciativas da organização The Canadian Foundation for Economic Education (CFEE) – Canadá, e da Organização Não Governamental (ONG) denominada Junior Achievement (JA) – Estados Unidos, são consideradas as mais bem executadas e propícias ao desenvolvimento empreendedor dos discentes (LOPES; TEIXEIRA, 2010).

O ponto de partida para a introdução dos programas de educação primária empreendedora no Brasil decorreu principalmente da coragem inovadora do visionário professor Fernando Dolabela, sendo esse, aliás, o criador e executor da proposta metodológica da Pedagogia Empreendedora (PE) (DOLABELA, 2003). Em seguida, surgiram o Programa Nacional de Educação Empreendedora, juntamente com o projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), desenvolvidos pelo SEBRAE,

simultaneamente pela implantação dos Programas da Junior Achievement (JA) no Brasil após o decênio de 2010 (LOPES; TEIXEIRA, 2010).

Inquestionavelmente, a Pedagogia Empreendedora idealizada por Dolabela é a mais aclamada e difundida, sendo considerada a única abordagem empreendedora aplicada em larga escala em nosso país, abrangendo sua incorporação em escolas particulares e nas redes municipais de algumas cidades dos estados de SP, MG, PR e RS (DOLABELA; FILION, 2013). A metodologia da “Teoria Empreendedora dos Sonhos”, destinada aos alunos com idades entre 04 a 17 anos, tem o objetivo de contribuir para a aprendizagem empreendedora satisfatória dos educandos. Preliminarmente, os discentes formulam um sonho que almejam e em seguida procuram atingir essa realização, isto é, a partir dessas duas prerrogativas essenciais (sonhar e buscar a realização) que será conduzida toda a sequência metodológica de tal estratégia empreendedora, juntamente com a confecção do Mapa do Sonho (DOLABELA, 2003). Enquanto que nas propostas tradicionais de ensino o professor é o transmissor dos conteúdos historicamente acumulados, se mantendo ativo no espaço em detrimento da passividade dos alunos, de maneira oposta, a Pedagogia Empreendedora atribui e remete os docentes sua função de facilitar e aperfeiçoar as aprendizagens estudantis, nesse sentido, os discentes assumem o papel central e ativo de buscarem suas próprias aprendizagens, tomando como base os pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver e o mais novo incluído nessa lista, o aprender a empreender (DELORS, 2003; LOPES; TEIXEIRA, 2010).

O principal desafio que desponta nessa proposta pedagógica revolucionária é destinado à formação dos professores, uma vez que eles necessitam passar por um processo de formação metodológica, ao passo de compreender quais conhecimentos e alternativas podem inserir, as redes de suporte, materiais a serem utilizados, no sentido de possibilitar o envolvimento com as famílias e a comunidade, e assim, tornando-se empreendedores concomitantemente com os alunos (DOLABELA, 2003; LOPES; TEIXEIRA, 2010). Todavia, a educação empreendedora não blinda apenas de alegações favoráveis, muito pelo contrário, as concepções contrárias são encontradas facilmente nos bancos de dados científicos, de modo especial, nos deparamos com dois caminhos avaliativos, a primeira acepção calcada de forma crítica, encabeçada pelos seguintes referenciais: Lima (2008) e Coan (2011), nas quais alegam que as propostas para o ensino de empreendedorismo encontrem-se embebidas pelos princípios do neoliberalismo de terceira via e conservem o *status quo* da sociedade. Sob outra perspectiva, as acepções favoráveis de Dolabela (2003); Sela, Sela e Franzini (2006);

Lopes e Teixeira (2010); Dolabela e Fillion (2013); Lopes, Lima e Nassif (2017) e Dornelas (2018) corroboram a importância da educação empreendedora com o propósito de superar a tradição educacional domesticadora, fomentando a construção e formação propícia dos novos cidadãos, de modo preparado e ajustado frente às demandas e requisitos do complexo mundo que vos circunda, exercendo o desenvolvimento social sustentável.

CONCLUSÃO

Chega-se a conclusão da presente pesquisa, absorvendo que a educação para o empreendedorismo desponta-se como alternativa basilar a fim de submeter competentemente os sujeitos para aos complexos contornos e exigências sociais, ajustando e preparando-os para as novas relações de trabalho, reestruturações corporativas, inovações tecnológicas e o rompimento dos paradigmas obsoletos que ainda fluem no mundo. No decorrer do artigo tivemos a oportunidade de delimitar as fronteiras existentes entre empreendedorismo e educação, avanço das políticas educacionais, explicitação etimológica e elucidação dos conceitos, bem como a exploração do processo de ensino-aprendizagem e encargos docentes e discentes da educação empreendedora no sentido de favorecer a compreensão aprofundada dos novos requisitos educativos, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento social sustentável de modo holístico. Portanto, a possibilidade de investigação da referida temática surtiu efeito necessário pela pertinente e atual discussão, embora ainda se mostre incipiente e rasa as bagagens teóricas e práticas da educação primária empreendedora no Brasil, carecendo de mais pesquisas científicas a fim de fomentar um debate mais sólido e materializado do assunto.

REFERÊNCIAS

- COAN, M. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. Tese de Doutorado – UFSC, Florianópolis, 2011.
- CRUZ, C. F. **Os motivos que dificultam a ação empreendedora conforme o ciclo de vida das organizações**: um estudo de caso: Pramps' lanchonete. Dissertação - UFSC. Florianópolis, 2005.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.
- DOLABELA, F. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo, Cultura, 2003.
- DOLABELA, F.; FILION, L. J. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, Belo Horizonte, v.3, n.2, 2013. p.1-48.
- DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. 7 ed. São Paulo: Empreende, 2018.

- FOWLER, F. R. **“Programas de desenvolvimento em empreendedorismo. Um estudo de casos: FEA-USP e DUBS”**. Dissertação (Mestrado em Administração - USP), São Paulo, 1997.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HINCKEL, N. C. **Educação, inovação e empreendedorismo: implicações pedagógicas da orientação empreendedora educacional**. Tese (Doutorado em Educação – UFSC), Florianópolis, 2016. 247p.
- HISRICH, R. D.; PETERS, M. P. **Empreendedorismo**. Porto Alegre: Bookman, 2002.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LIMA, A. L. **Os riscos do empreendedorismo: a proposta de educação e formação empreendedora**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LOPES, R. M. A.; TEIXEIRA, M. A. A. Educação empreendedora no ensino fundamental. In: LOPES, R. M. A. (Org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. São Paulo: Sebrae, 2010.
- LOPES, R. M. A.; LIMA, E. O.; NASSIF, V. M. J. Panorama sobre a educação para o empreendedorismo. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.
- NUNES, A. C. B.; FERREIRA, G. C.; VILLWOCK, L. H. M.; LIBERMANN, N. M. L.; ZANELA, V. Inovação e empreendedorismo na formação acadêmica da PUCRS. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.
- PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SELA, V. M.; SELA, F. E. R.; FRANZINI, D. Q. **Ensino do empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento econômico e social sustentável: um estudo sobre a metodologia “Pedagogia Empreendedora” de Fernando Dolabela**, 2006.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

A ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

THE CONTEXTUALIZED AND SIGNIFICANT CONSTRUCTIVE APPROACH IN THE PROCESS OF INITIAL TRAINING OF TEACHERS IN THE PEDAGOGY COURSE

Ana Cristina Cardoso Coimbra¹, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen¹, Klaus Schlünzen Junior²

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Mestrado em Educação, Presidente Prudente/SP.

E-mail: anacriscoimbra@gmail.com.

²Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP - Presidente Prudente/SP.

RESUMO

A formação inicial de professores não contempla as expectativas com o processo de ensino e de aprendizagem do século XXI. Adoção de abordagens como a Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) e o trabalho com projetos pode auxiliar a atender as demandas por mudanças. O objetivo foi de relatar como o uso da abordagem CCS com projetos pode contribuir no processo de formação inicial de estudantes. A metodologia como pesquisa ação foi desenvolvida e executada no planejamento dos encontros do docente com seus discentes e na elaboração de projetos para a construção de uma escola inclusiva. Como resultados do trabalho, destaca-se um alinhamento entre teoria e prática e o desenvolvimento de dezenove projetos de acordo com a realidade de cada integrante. Conclui-se que trabalhar com a abordagem CCS e com projetos apresenta ganhos pois torna o processo de ensino e de aprendizagem mais próximo de soluções para o processo educacional.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Educação Inclusiva, Trabalho com Projetos

ABSTRACT

Initial teacher education does not meet expectations with the teaching and learning process of the 21st century. Adopting approaches such as Constructionist, Contextualized and Meaningful (CCS) and working with projects can help meet the demands for change. The objective was to report how the use of the CCS approach with projects can contribute to the process of initial student training. The methodology as an action research was developed and executed in the planning of the meetings of the teacher with his students and in the elaboration of projects for the construction of an inclusive school. As a result of the work, we highlight an alignment between theory and practice and the development of nineteen projects according to the reality of each member. It is concluded that working with the CCS approach and with projects presents gains because it makes the teaching and learning process closer to solutions for the educational process.

Keywords: Digital Technologies of Information and Communication, Inclusive Education, Work with projects

INTRODUÇÃO

O século XXI trouxe mudança de paradigma no ecossistema educacional, com os estudantes nascendo em um mundo diferente de seus professores e pais, uma geração de nativos digitais, definida por Prensky (2001), já faz parte desse sistema. Por sua vez, a formação inicial docente ainda não foi compatibilizada para atender a um público tão exigente. Nesse cenário, Gatti (2017) afirma em seu estudo que ainda se formam professores como no século XX.

Uma das soluções para a atualização desses programas de formação é adoção de metodologias ou abordagens que favoreçam os estudantes do século XXI, como a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), idealizada por SCHLÜNZEN (2000), em sua pesquisa com crianças com deficiências na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD). E após vinte anos de trabalho por meio de atividades de extensão, pesquisa e formação, constatou a transformação do ambiente em uma abordagem, onde validou-se pesquisas que usam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e de aprendizagem e que usavam como estratégia o desenvolvimento de projeto como metodologias de ensino ativa, na perspectiva da educação inclusiva (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020).

A abordagem tem como base fundamental o construcionismo de Papert (1985), e disseminada no Brasil por Valente (1993), que preza pela autonomia do estudante que se torna responsável pela construção do seu próprio conhecimento, por meio de uma linguagem de programação. Ela também é contextualizada, pois procura trazer o mundo em que o estudante está inserido para dentro da sala de aula, criando uma relação entre teoria estudada em sala e a prática vivida pelo discente (SCHLÜNZEN, 2015).

A abordagem é significativa por dois motivos: o estudante trabalha em sala de aula de acordo com suas habilidades, competências e interesse, ou seja, ele tentará resolver o problema utilizando o conhecimento do cotidiano para compreender e transformá-lo no científico (SCHLÜNZEN, 2000); e no desenvolvimento de atividades (projetos de trabalhos) em sala de aula, quando o estudante se depara com conceitos que não possui conhecimento. Neste momento o professor atua como mediador na formalização desse conceito, para então o estudante dar um significado ao conteúdo aprendido (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020).

Nesse contexto o uso de trabalho por projetos na formação inicial de professores traz benefícios, pois alia a teoria da sala de aula com o início das experiências da vida docente proporcionada pelos estágios em escolas e creches. Almeida e Fonseca (2000, p. 22) destacam ainda que “trabalhar com projetos é uma forma de facilitar a atividade, a ação, a participação do aluno no seu processo de produzir fatos sociais, de trocar informações, enfim, de construir conhecimento”. Neste sentido, o discente torna-se o ser

ativo do processo, atuando desde o planejamento, desenvolvimento e por fim em uma análise reflexiva dos resultados obtidos.

Dessa forma podemos dizer que a função do trabalho por projeto é a de “favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Sendo assim, a partir do uso da abordagem CCS combinada ao trabalho de projetos em sala de aula, o processo de formação inicial de professor poderá ser atualizado, alterando a prática educacional do docente de transmissor de conteúdo para o mediador de informações e dos recursos pedagógicos e tecnológicos, possibilitando a construção do conhecimento. E nesse processo de ensino e de aprendizagem o estudante de forma autônoma, dinâmica e diversificada poderá compreender o conceito de modo contextualizado e significativo, respondendo as demandas atuais do século XXI.

O objetivo deste estudo é de relatar como o uso da abordagem CCS, aliada a uma metodologia ativa como a de projetos, pode contribuir para a mudança no processo de formação inicial de estudantes do curso Pedagogia. Para essa investigação serão descritos de forma sintetizada como ocorreu o planejamento, execução e análise dos encontros pelo docente e o desenvolvimento do projeto de uma escola inclusiva realizados pelos estudantes.

METODOLOGIA

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o número: 12983319.7.0000.5515 e foi realizada no segundo semestre de 2019, em uma universidade pública estadual, no curso de Licenciatura em Pedagogia, na disciplina de Libras. Teve como objeto de estudo aproximadamente 60 estudantes do período vespertino e noturno, bem como o professor responsável pela condução das aulas durante o semestre letivo.

O estudo é do tipo pesquisa ação onde a pesquisadora junto com o docente responsável pela disciplina, realizou o planejamento, execução e análise de todos os quinze encontros realizados durante o período letivo.

Para o início do semestre ocorreram reuniões entre a pesquisadora e o professor da disciplina, elaborou-se um cronograma inicial com o planejamento das duas primeiras aulas, onde foi realizado uma apresentação inicial dos envolvidos no ambiente escolar (pesquisadora, docente e estudantes) e a apresentação do conteúdo programático. Para o restante do semestre letivo seguiu-se o que SCHLÜNZEN *et al.* (2020) discorrem como

uma formação dinâmica, onde o planejamento e execução são montados e executados de acordo com o andamento das aulas junto como os próprios discentes. Ou seja, iniciou-se a disciplina com a “mesa vazia” e a cada encontro realizava-se uma análise reflexiva dos fatos ocorridos e conteúdos trabalhados junto aos estudantes, a partir dessa investigação o planejamento para a aula seguinte era realizado. Esse ciclo ou espiral de realização pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 - Visão macro da pesquisa de campo



Fonte: A autora (2020)

Para o desenvolvimento do conteúdo e uma aproximação entre a teoria aprendida na universidade e uma prática contextualizada vivenciada pelos estudantes em seus locais de trabalho ou estágio, optou-se pelo desenvolvimento de projetos, onde em grupos de até quatro integrantes, os discentes planejaram, desenvolveram e analisaram os seus resultados com vistas a construção de uma escola inclusiva.

Os grupos iniciaram o projeto partindo do desenvolvido do escopo contendo: Nome do projeto, local, descrição do contexto, apresentação e justificativa. A partir dessa definição, a cada encontro um assunto do conteúdo programático era discutido e acrescentado de forma contextualizada e significativa nos seus projetos de acordo com a realidade de cada escola em que estavam inseridos, para que se tornasse inclusiva.

Dessa forma durante o semestre letivo os grupos abordaram, discutiram, trocaram informações, dissertaram de modo contextualizado e significativo sobre temas como: fundamentos históricos e pedagógicos da Educação Especial; a utilização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) com ênfase no atendimento de estudantes surdos; como usar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como uma ferramenta para a construção do processo de ensino e de aprendizagem e na inclusão dos EPAEE em ambiente escolar pela adoção da Tecnologia Assistiva (TA). Neste processo cíclico foi proporcionado condições para que os discentes pudessem realizar o desenvolvimento de suas competências e habilidades que serão importantes

no futuro profissional para a construção de uma cultura inclusiva em ambientes de aprendizagem de atuação.

Ao final do semestre realizaram a entrega e a apresentação do projeto de trabalho da escola inclusiva contendo os temas mencionados anteriormente, desenvolvidos de acordo com a realidade de cada atividade.

Para a realização da análise dos resultados, optou-se pela triangulação de dados que possui como vértices: o desenvolvimento dos encontros pelo discente, o professor responsável e a pesquisadora por meio do projeto desenvolvido pelos estudantes. Destaca-se aqui que a abordagem CCS foi desenvolvida como um fio condutor por toda a pesquisa e a utilização do trabalho com projetos na formação inicial de professores.

RESULTADOS

Quanto aos resultados levantados durante o trabalho realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia, podemos destacar o ciclo de desenvolvimento, execução e análise das aulas aplicadas durante do semestre letivo pelo docente responsável e pela pesquisadora. Assim, ele foi construído de forma a atender as demandas trazidas pelos estudantes do seu contexto de trabalho e de que forma essa situação poderia ser discutida com base em todo o conteúdo proposto pela disciplina. Segundo a abordagem CCS essa mudança de fazer pedagógico implica na produção de uma nova prática, onde o docente não mais professa o conteúdo durante as aulas, mas atua como um mediador no processo de ensino e de aprendizagem de seus estudantes (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020). Para Tardif (2014) essa mudança cria um enfoque crítico onde objetos que antes estavam obscuros ao olhar do professor, passa a ser visível pela mudança do paradigma educacional que o futuro docente passou a praticar. Como por exemplo, o conteúdo discutido em sala de aula originou-se de dúvidas e questionamentos que os estudantes traziam da sua realidade de atuação possibilitando uma “dança” entre a teoria e a prática.

Sobre as atividades criadas pelos estudantes, foram desenvolvidos e apresentados dezenove projetos, dos quais destacamos os projetos do grupo “Brincando e Aprendendo” e “Elas e Ele”. No primeiro, de acordo com aluna V6 que já desenvolve esse projeto durante a escola dominical de sua igreja, trabalha-se com as crianças atendidas de forma lúdica, usando de brincadeiras para ensiná-las. Já o segundo grupo criou uma escola inclusiva do campo, em base de assentamentos na região e cujo tema foi escolhido pelos estudantes por fazer parte da realidade de uma das integrantes que reside neste local, despertando-lhe o interesse para realizar pesquisas futuras de Iniciação Científica. Para o grupo o projeto dessa escola é de relevância acadêmica, social (regional), pois surge da necessidade de dar visibilidade, tanto para temática

Educação do Campo, quanto para a Educação Especial, ambos poucos discutidos de forma conjunta neste contexto.

Da experiência vivenciada com abordagem CCS é possível discutir como usar o trabalho com projetos e os recursos tecnológicos na formação inicial de professores, a partir da realidade e de objetivos comuns de um determinado grupo, despertando a curiosidade, a autonomia e o aprender fazendo (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020). Para Hernández e Ventura (1998) o trabalho com projetos pode ser usado de modo único e pessoal de acordo com o interesse de cada grupo em sala de aula, de uma forma que cada integrante possa contribuir com o desenvolvimento da atividade.

Para a discussão dos resultados será apresentado as impressões da pesquisadora quanto ao desenvolvimento da disciplina e como os projetos de trabalho auxiliaram no início da mudança do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, que inicialmente foram contra o novo fazer pedagógico.

DISCUSSÃO

O modo como a disciplina foi planejada, executada, avaliada e analisada, trouxe um processo de reflexão sobre como as aulas foram conduzidas, possibilitando dessa forma uma maior contextualização e integração entre o conteúdo trabalhado com os estudantes e as informações e dúvidas apresentadas por eles. Dessa forma, as aulas tornaram-se mais dinâmicas, participativas e integradas não só ao conteúdo programático, mas a toda bagagem de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos até aquele momento pelos estudantes durante o curso.

SCHLÜNZEN *et al.* (2020) afirmam em seu estudo que o professor ao trabalhar de forma integrada aos seus estudantes orienta a sua prática de acordo com as experiências e vivências que surgem do cotidiano deles e possibilita com isso a construção do conhecimento.

Os projetos desenvolvidos e apresentados pelos estudantes causaram uma mudança no modo como os grupos trabalhavam em sala de aula, a partir da criação de uma atividade contextualizada ao mundo em que viviam, puderam usar as TDIC, refletir, pesquisar e indicar soluções para resolver um determinado problema ou situação encontrada durante a análise.

Nesse cenário SCHLÜNZEN *et al.* (2020) dissertam sobre como o trabalho com projeto é transformador para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, pois despertam o pensamento crítico, a criatividade, e a autonomia entre os envolvidos.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa a nível de mestrado, pode-se constatar que um novo paradigma, para atender as demandas do processo inclusivo e do século XXI, formado pela abordagem CCS alinhada ao trabalho com projeto, pode ser criar uma nova forma de ensinar e aprender, possibilitando um bom desenvolvimento integrado para os professores e estudantes.

Ao professor adiciona experiência a sua prática pedagógica, pois estará em contato com realidades e assuntos diferentes de acordo com cada atividade desenvolvida por seus discentes, conhecendo-os melhor, embasando o desenvolvimento do conteúdo programático, ou seja, o professor pode trabalhar sobre um determinado assunto com a classe na forma de projeto e, a partir desse assunto, trabalhar conceitos que apresentam relação com esse assunto e levá-los para o contexto discente.

Quanto aos estudantes, o desenvolvimento de um projeto auxilia na construção do conhecimento de forma construcionista e contextualizada, ou seja, construíram de forma ativa e dinâmica um produto que foi concebido a partir do seu campo de atuação, respondendo as demandas da sociedade e da profissão que representam. Formalizaram os conceitos aprendidos de modo a dar significado ao aprendizado e, o mais importante, descobriram e deixaram aflorar os seus interesses, habilidades e competências, valorizando as suas diferenças pessoais para uma sociedade mais equitativa e um aprendizado com prazer.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J; FONSECA Jr., F. M. **Projetos e ambientes inovadores**. Ministério da Educação/MEC: Brasília, 2000.

GATTI, B. A. A. formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. **Revista da USP** (São Paulo), São Paulo, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 30 mar. 2020.

HERNANDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. 5 ed. Editora Artes Médicas: Porto Alegre, 1998.

PAPERT, S. **Logo 85 Theoretical Papers. Computer Criticism**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1985.

PRESKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 05 jun. 2020.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. 2000. 239f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: Formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva**. 2015. 193. Tese de livre docência. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). Presidente Prudente/SP.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K; SANTOS, D. A. N; REZENDE, A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: Formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão**. 1 ed. Editora Appris: Curitiba, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2014.

A AFETIVIDADE COMO ESTÍMULO DA APRENDIZAGEM

AFFECTIVITY AS A STIMULUS OF LEARNING

Edineide Raimundo da Silva; Cleonice de Souza Manigheti; Guiomar de Barros Urias; Denise Alessi Delfim de Carvalho

Universidade do Oeste Paulista, Curso de pedagogia, Presidente Prudente, São Paulo. e-mail: neidets35@hotmail.com, cleo_manigheti@hotmail.com, guiomar.barros@outlook.com.

RESUMO

O uso da afetividade nos métodos pedagógicos do professor, referente às crianças das séries iniciais, é de grande valia no sentido de impulsionar as aprendizagens em sala de aula. Deste modo, o objetivo deste estudo foi demonstrar as contribuições da afetividade entre professor e aluno para uma melhora no desenvolvimento do processo de aprendizagem bem como de ensino. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo. As informações foram colhidas por meio de estudos bibliográficos que apresentam argumentos sobre a importância da afetividade, tendo como ferramentas norteadoras, materiais que já foram publicados sobre o tema; livros, artigos, publicações. Concluímos que é muito importante o docente direcionar o aprendizado de seus alunos numa perspectiva mais crítica e reflexiva, potencializando assim os conhecimentos e a construção de valores e posturas adequadas à vida em sociedade.

Palavras-chave: Educação. Afetividade. Aprendizagem.

ABSTRACT

The use of affectivity in the pedagogical methods of the teacher, referring to children in the initial grades, is of great value in the sense of boosting learning in the classroom. Thus, the aim of this study was to demonstrate the contributions of affectivity between teacher and student for an improvement in the development of the learning process as well as teaching. The methodology used was of a qualitative character. The information was collected through bibliographic studies that present arguments about the importance of affectivity, having as guiding tools, materials that have already been published on the topic; books, articles, publications. We conclude that it is very important for the teacher to direct the learning of his students in a more critical and reflective perspective, thus enhancing knowledge and the construction of values and attitudes appropriate to life in society.

Keywords: Education. Affectivity. Learning.

INTRODUÇÃO

A afetividade no âmbito escolar favorece o processo de ensino aprendizagem, considerando uma vez que o professor não transmita apenas conteúdos, mas também se dispõe a ouvir seus alunos e tentar estabelecer uma relação de afeto, não só ensinando o currículo escolar, mas também a ter empatia com o outro, a amar e respeitar e isso só podem acontecer através da afetividade (SARNOSKY, 2014).

Para isso também é necessário o envolvimento da família, porque é no meio familiar que as crianças recebem primeiramente todos os seus estímulos, como a afetividade que é algo visceral, é um sentimento bem complexo, é a mistura de todos os sentimentos como: ciúme, raiva, amor e outros; é aprender a cuidar adequadamente essas emoções é que vai proporcionar a criança uma vida emocional equilibrada (SARNOSKY, 2014).

Haja vista que todo o processo de educação significa também a construção de um ser único. A criança seja na escola, em casa, ou em qualquer ambiente está se constituindo como ser, vivenciando experiências com outros, lugares ou momentos. E isso acontece através de desafios e informações sobre as coisas do mundo, por isso o aspecto afetivo nesta construção continua sempre presente e de grande importância.

Dizemos que, até os 12 anos, a vida do ser humano é extremamente afetiva e, a partir daí o futuro adulto já tem estabelecido suas formas de afetividade. A afetividade domina a atividade pessoal na esfera instintiva, nas percepções na memória, no pensamento, na vontade, nas ações, na sensibilidade corporal — é componente do equilíbrio e da harmonia da personalidade (ROSSINI, 2001, p. 09).

A escola por sua vez deve auxiliar e proporcionar um local de reflexão sobre a vida, oferecendo além de materiais didáticos e pedagógicos outros recursos para o bem-estar afetivo, auxiliando o aluno a refletir sobre a sua vida e seus aspectos. O professor por sua vez através de algumas estratégias, poderá se aproximar do aluno, podendo assim trabalhar a parte afetiva, conhecendo sua história de vida, família e tudo o que se relaciona com ele.

O trabalho tem como objetivo demonstrar as contribuições da afetividade entre professor e aluno para uma melhora no desenvolvimento do processo de aprendizagem bem como de ensino.

METODOLOGIA

Este trabalho desenvolveu-se a partir da pesquisa básica de cunho bibliográfico onde procura se compreender as relações sociais, professor, aluno tendo como ponto fundamental a questão afetiva na aprendizagem nas séries iniciais. Em artigos, revistas, teses e dissertação.

Desta forma, busca-se analisar a história da relação professor e aluno com base e observações em pesquisa de leituras de autores que abordam esse tema, proporcionando assim esclarecimentos maiores sobre este assunto na área educacional. Por meio dessas leituras espera-se que sejam esclarecidas dúvidas e se formem ideias que nos ajudem no decorrer de nossas vidas e possam ser utilizadas na área da educação.

Para abordar este assunto serão necessárias leituras de textos, artigos, livros com estruturação de capítulos e análises bibliográficas. Desta forma, alguns autores foram pesquisados, o referencial Piaget, Vygotsky, Wallon (1992), Maria Augusta Sanches Rossini, (2008). Estas leituras esclarecem a afetividade como ponto de equilíbrio na relação afetiva familiar e educacional e no comprometimento da formação da autoestima e desenvolvimento do indivíduo no ensino aprendizagem.

RESULTADOS

O presente trabalho foi estruturado com o intuito de descrever e analisar a afetividade como estímulo da aprendizagem, abordando diversos aspectos sobre o afeto, ressaltando sua importância em toda relação humana. A afetividade no âmbito escolar favorece o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um aprendizado de qualidade e abrindo caminhos para que os estudantes se tornem indivíduos mais seguros e autônomos.

Sendo assim, nesse breve caminho, entendemos que a afetividade é muito importante para a construção das pessoas, ou seja, seu significado abre muitas perspectivas, desde ser utilizada para referir as situações vividas pelos sujeitos, até a forma de expressão complexa que os humanos possuem (TASSONI, 2000). Partindo do conhecimento da história desse termo que é muito importante para a formação dos pedagogos e aliando as informações aprendidas pelos autores.

Além disso, atualmente a afetividade vem sendo cada vez mais esquecida no cotidiano escolar, e o professor que tem consciência da sua responsabilidade precisará trabalhar corretamente para contribuir na construção da personalidade dos alunos. Ou seja, podemos elucidar que o docente necessita direcionar os alunos em direção de seus aprendizados, proporcionando que sejam mais críticos e reflexivos, potencializando os conhecimentos e a construção de valores e posturas adequadas a vida em sociedade.

DISCUSSÃO

Conforme La Taille (1992; 1999); Krueger (2003); Vasconcelos (2005); Mosquera e Stobaus (2006); Miranda (2008); Mello e Rubio (2013); Lima (2008) e Sarnoski (2014) a afetividade passou

no período dos grandes filósofos gregos de um aspecto separado da cognição e marcante das relações sociais, para um elemento indissociável da relação com o cognitivo no século XX, principalmente nos estudos de Piaget, na qual ele aborda na psicologia do desenvolvimento da criança, as fases ou estágios do seu conhecimento, iniciando pelo sensório motor, depois pré-operatório, em seguida o operatório-concreto e por último o operatório-formal. Junto com Vygotsky (1994) na sua teoria histórico cultural afirmando que a criança irá se desenvolver nas relações com o meio, igualmente pela teoria Walloniana e as contribuições da afetividade na relação com as emoções e sentimentos.

Segundo Lima (2014), Pestalozzi através de sua conduta e práticas afetivas com as crianças desamparadas, por meio do amor, carinho e afeto conseguiram sair do medo, angústia e indisciplina para aprendizagens e valores significativos. Por isso, devemos resgatar os maiores benefícios que essas teorias e correntes psicopedagógicas ressaltaram na direção de levá-los as salas de aulas, formando crianças e adolescentes que correspondam aos princípios e adequações descritas pela UNESCO para educação neste século.

O professor precisa se lançar no caminho do aperfeiçoamento regular, demonstrando carinho pela profissão que abraçou e utilizar a autoridade com controle e imparcialidade. Ou seja, na atualidade o papel do professor não está mais restrito a ensinar os conteúdos didáticos, ele se reconhece como um parceiro do estudante na construção dos seus conhecimentos, que irá trazer saberes, valores e posturas que proporcionem aprendizagem das disciplinas e também os aspectos cognitivos e afetivos da formação de atitudes. As necessidades da construção desses conhecimentos precisam estar relacionadas com a dimensão afetiva, pois a omissão desse aspecto se faz presente nos currículos de formação atual.

A interpretação mais favorável desse processo afetivo na sala de aula foi debatida por Magalhães (p.19, 2013):

Entende-se, portanto que não é possível aprendizado sem que exista afeto, por que para aprender é preciso gostar do que está sendo nos apresentado e conseqüentemente da pessoa que nos está ensinando. Não existe aprendizado sem que o lado afetivo esteja envolvido neste processo (MAGALHÃES, p. 19, 2013).

Dentro dessa premissa, se faz necessário trabalhar em sala de aula com as habilidades socioemocionais:

As habilidades socioemocionais são um conjunto de comportamentos emitidos em um contexto interpessoal que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos de modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e resolvendo conflitos situacionais imediatos, amenizando problemas futuros (CABALLO, 1986 apud CABALLO, 2008, p.6)

Se nós adultos, temos dificuldades em expressarmos nossos sentimentos e nossas opiniões, para os alunos esse fato se torna mais complicado, por serem ainda mais sentimentais, portanto, devemos moldar nossos alunos para que se tornem socioemocionalmente habilidosos. “As competências socioemocionais são habilidades que você pode aprender; são habilidades que você pode praticar; e são habilidades que você pode ensinar” (PORVIR, 2015, p.01).

A escola não é o lugar que deve se preocupar apenas em trabalhar o cognitivo ou preparar os estudantes para avaliações. Atualmente, **as competências socioemocionais abrangem a formação de crianças e jovens que serão capazes de enfrentar as suas emoções e os problemas quando adultos**. Muito mais do que receber apenas conhecimentos técnicos, os alunos devem ser ensinados a serem cidadãos para que consigam viver em uma sociedade que seja igualitária e harmoniosa.

(...) é importante que o professor ofereça *feedbacks* não só em relação às habilidades cognitivas envolvidas (por exemplo, interpretar corretamente a tarefa, colher os dados e acionar os conhecimentos disponíveis necessários à sua execução), mas também às habilidades socioemocionais, como a capacidade de controlar a ansiedade, prestar atenção e concentrar-se na execução (ABED, 2014, p.62).

É muito comum observar que os alunos acreditam que não são responsáveis pelas suas condutas, mas se levar em consideração a ideia da autogestão, os educandos nessa perspectiva são encaminhados a se tornarem responsáveis pela mesma, o que:

(...) favorecerá ao educando agir de forma ética e acima de qualquer restrição; aprender a angariar confiança por meio de sua autenticidade; admitir os próprios erros; e assumir posições firmes e coerentes, mesmo que não sejam do agrado geral (REGO; ROCHA, 2009, p.144).

Neste contexto, é muito importante entender o processo de reorganização e responsabilidade de si e de outros, ou seja, o comportamento do aluno em relação ao novo mundo que está conhecendo com seu professor, seus novos amigos de sala. Percebendo a importância das relações aluno - família- escola, é fundamental entender que através do diálogo consegue-se promover afeto. Na interpretação de Freire (1996, p. 170), “a afetividade é o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transita medo, sofrimento, interesse, alegria”. Com tal característica, famílias e educadores são sem inseguranças, peças indispensáveis nesse ato de lapidar genuinamente, mas, para que transcorra este pedagógico e construtivo e fundamentado é crucial que alguma coisa a mais ocorra neste vínculo do parolo com os familiares e com o ensino nos anos iniciais.

Sendo assim, se faz importante a criança perceber e entender o afeto no cotidiano escolar, pois ele é um ingrediente indispensável para nossa prática docente.

CONCLUSÃO

Pensar a educação é pensar também em afetividade, ou seja, é preciso que se comece a questionar a qualidade e o tipo de afeto que essas crianças recebem e conhecem, para que consigamos aplicar inteiramente as suas capacidades e virtualidades, formando-os para um futuro de grande sucesso, sendo sujeitos seguros de si para enfrentar os obstáculos que a vida ou o mundo a fora tem a oferecer.

Concluimos que é muito importante o docente direcionar o aprendizado de seus alunos numa perspectiva mais crítica e reflexiva, potencializando assim os conhecimentos e a construção de valores e posturas adequadas à vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ABED, A. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

CABALLO, V. E. O treinamento em habilidades sociais. In: CABALLO, V. E. (Org.). **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRUEGER, M. F. **A relevância da afetividade na educação infantil**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação, Blumenau, 2003.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, p. 47-93, 1992.

LA TAILLE, I. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus, 1999.

LIMA, M. G. S. **A afetividade e suas relações no processo de aprendizagem**. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/9291600/Afetividade-No-Processo-Ensino-Aprendizagem> Acesso em 26/09/2018.

LIMA, R. S. J. **A pedagogia do amor de Pestalozzi**. Faculdade AGES. 2014.

MAGALHÃES, L. T. **A importância da afetividade na educação**. Monografia de especialização em educação, Medianeira, 2013.

SARNOSKI, E. A. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Erebango**, v. 9 – Nº 20, 2014.

MIRANDA, E. D. S. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade**. FAFIUV, União da Vitória, 2008.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D. **Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação**. Revista Educação, Porto Alegre, p. 123 – 133, 2006.

PORVIR. **Especial Socioemocionais. Disponível em:**
<http://porvir.org/especiais/socioemocionais>. Acesso em:

REGO, C. C. A. B.; ROCHA, N. M. F. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2009, vol.17, n.62, pp. 135-152. ISSN 0104-4036

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. Vozes, 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VASCONCELOS, A. A. (et al). **A presença do diálogo na relação professor-aluno**. V colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes – São Paulo, 5ª edição, 1994.

A APRENDIZAGEM JURÍDICA ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE MÍDIAS

LEGAL LEARNING THROUGH THE USE OF MEDIA

José Eduardo Lima Lourencini, Monica Fürkotter

Centro Universitário de Adamantina, Curso de Direito, Adamantina, SP, e-mail:
lourencini@fai.com.br

Universidade do Oeste Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, SP.

RESUMO

A presença das mídias no cotidiano e o desenvolvimento tecnológico vivenciado nos últimos anos, criando a possibilidade de avançarmos de meros consumidores a produtores de conteúdos midiáticos, bem como a metodologia de ensino e de aprendizagem que tem sido utilizada em cursos de Direito, motivaram o desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado. Tal pesquisa tem por objetivo investigar e analisar as potencialidades, desafios e limitações da construção de conhecimento em disciplinas de um curso de Direito através da produção colaborativa de mídias. Este texto apresenta um recorte da pesquisa, referente ao levantamento bibliográfico, no qual analisamos artigos, dissertações e teses localizadas utilizando como descritores aprendizagem colaborativa, produção de mídias e ensino jurídico. Constatamos que há ganhos no processo de ensino e aprendizagem caso este se desenvolva a partir de uma intencionalidade pedagógica, o que demanda atentar para a formação pedagógica do profissional docente.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Direito, mídias, construcionismo, aprendizagem colaborativa.

ABSTRACT

The presence of the media in daily life and the technological development experienced in recent years, creating the possibility of advancing from mere consumers to producers of media content, as well as the teaching and learning methodology that has been used in Law Courses, motivated the development of a Master's research. Such research aims to investigate and analyze the potential, challenges and limitations of knowledge construction in disciplines of a Law course through the collaborative production of media. This text presents an excerpt from the research, referring to the bibliographic survey, in which we analyzed articles, dissertations and theses located using collaborative learning, media production and legal education as descriptors. We found that there are gains in the

teaching and learning process if it develops from a pedagogical intentionality, which demands attention to the pedagogical training of the teaching professional.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies, Law, media, constructionism, collaborative learning.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, temos observado um panorama bem definido no ensino superior jurídico em instituições no Brasil: aulas expositivas com professores que palestram sobre os conteúdos jurídicos do programa de ensino de suas disciplinas. Contudo, tal metodologia está distante da realidade dos alunos, que na sua inter-relação com os meios tecnológicos, aprendem a utilizá-los de modo intuitivo, por tentativa e erro, inclusive compartilhando suas descobertas entre si por meio de redes sociais. Ensinar e aprender sem considerar esse cenário traz frustrações tanto a professores, por não atingirem os objetivos esperados quanto a aprendizagem, e também aos alunos, desconexos à realidade imposta pelo seu mestre.

Tais alunos são os nativos digitais (PALFREY; GLASSER, 2011), nascidos a partir dos anos 1980, familiarizados com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que navegam na internet, usam redes sociais, aplicativos e jogos com facilidade. Eles representam 81,33% dos 8.450.755 alunos matriculados no Ensino Superior no Brasil, conforme Sinopse Estatística do Ensino Superior, produzida no ano de 2018.

Este contexto traz reflexos na aprendizagem dos alunos dos cursos de Direito, como revelam os índices de aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), aplicado três vezes ao ano, e cuja aprovação é requisito obrigatório para o exercício da advocacia. Dados sobre o número de inscritos, de aprovados e percentual de aprovação nos exames realizados de 2008 e 2019 revelam que este índice não atinge 30% dos inscritos⁶.

Acreditamos que podemos explicar tais resultados a partir de uma análise da metodologia adotada no exame. Na primeira fase, em que se aplica tão somente questões objetivas, um ensino ligado a repetição de conceitos e memorização de aspectos presentes em artigos de leis é capaz de produzir resultados satisfatórios. Contudo, a segunda fase, na qual o candidato deve redigir uma peça profissional, exige uma atitude reflexiva e contextualizada, conforme as especificidades do caso concreto apresentado, competência que nem sempre este modelo de ensino consegue desenvolver no bacharel, muito embora já se tenham iniciativas de modificação deste panorama, como abordam Melo (2018) e Lima (2018), por exemplo. Isso posto, questionamos se a metodologia de ensino e de aprendizagem utilizada nos cursos de Direito é adequada às necessidades formativas do futuro profissional, sobretudo aquelas relacionadas à articulação entre os

⁶ Disponível em: <https://examedeordem.oab.org.br>. Acesso em: 03 jun. 2020.

conteúdos vistos em sala de aula e sua prática jurídica em um contexto pedagógico mais afinado à sua realidade, levando em consideração a forma com que este indivíduo se relaciona com o mundo, produz e compartilha conhecimentos.

Nesse sentido, estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é investigar e analisar as potencialidades, desafios e limitações da construção de conhecimento em disciplinas de um curso de Direito através da produção colaborativa de mídias. Acreditamos que a pesquisa é relevante tendo em vista os resultados obtidos no levantamento bibliográfico realizado em abril de 2020, aqui apresentado, que identificaram uma escassez de produções científicas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do levantamento bibliográfico utilizamos as bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Banco Digital de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Adotamos como descritores: mídia, mídias, vídeo, vídeos, ensino, aprendizagem, aprendizagem colaborativa, produção colaborativa de mídia, produção colaborativa de vídeos, curso de Direito e ensino jurídico, os quais foram articulados com os operadores booleanos AND e OR, sem limitação de período e considerando os idiomas português, espanhol e inglês.

Um refinamento da busca realizada originou 28 trabalhos, que foram organizados utilizando análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Lidos todos os resumos, selecionamos oito trabalhos, sendo duas dissertações (SILVA, 2012; OLIVEIRA, 2014), uma tese (SANTIAGO, 2019) e cinco artigos, a saber: Adoryan, Magalhães e Neto (2013), Slomski, Araujo, Camargo e Weffort (2013), Oliveira e Gebran (2018), Gabrich (2017) e Ferreira, Costa, Araujo e Oliveira (2013). Tais pesquisas foram escolhidas por abordarem práticas relacionadas a aprendizagem colaborativa e ao uso de mídias na Educação. Realizamos a leitura flutuante dos trabalhos e os agrupamos, identificando elementos comuns, que originaram as seguintes categorias de análise: Utilização de vídeos em uma perspectiva instrucionista; Produção Colaborativa de Mídias e Aprendizagem Colaborativa; e, Ensino e Aprendizagem no Curso de Direito.

Cumprir informar que, como a pesquisa envolve alunos de um curso de Direito, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unoeste e cadastrada na Plataforma Brasil em 02/12/2019, CAAE: 26586619.4.0000.5515, tendo sido aprovada em 28/01/2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os oito trabalhos são aqui apresentados conforme as categorias mencionadas acima.

Utilização de vídeos em uma perspectiva instrucionista

No processo de ensino e de aprendizagem, a tecnologia pode ser utilizada segundo a perspectiva instrucionista, na qual apenas se informatiza os métodos de ensino tradicionais, o que tem ocorrido em larga escala nos cursos de Direito (SILVA, 2012) e se desenvolve por meio da transmissão de conteúdos, exigindo do aluno a reprodução do tema abordado (GABRICH, 2017). Ou seja, a tecnologia é apenas mais um recurso à disposição, não implicando em modificações nas práticas docentes (GOMES, 2002).

Dois dos artigos encontrados, de Gabrich (2017) e de Ferreira *et al.* (2013), abordam esta perspectiva, com a utilização de videoaulas, o que inclusive foi por nós adotado em nosso canal no *YouTube*⁷, no ano de 2015, voltado a conteúdos jurídicos. Em um primeiro momento, compreendemos esta iniciativa como uma grande inovação pedagógica, mas, a partir de reflexões, sobretudo motivadas por estudos realizados, percebemos que esse uso se revela tão somente como um “verniz de modernidade.” (MORAN, 2000, p. 63).

Produção colaborativa de mídias e aprendizagem colaborativa

Uma dissertação, um artigo e uma tese foram selecionadas por abordarem o avanço da tecnologia e a popularização da internet, propiciando a criação e o compartilhamento de conteúdos a partir do desenvolvimento de tecnologias transmidiáticas⁸ (OLIVEIRA, 2014), transformando os indivíduos em produtores de conteúdo (ADORYAN; MAGALHÃES; NETO, 2013), sobretudo em uma perspectiva colaborativa, com a aprendizagem mútua de técnicas e conteúdos (SANTIAGO, 2019).

No âmbito escolar, não mais se discute se as mídias devem ser incorporadas ao seu contexto, (LOBO; MAIA, 2015), mas sim, de que maneira isso se dará, garantindo ao aluno, através da mediação docente, atividades de ensino e de aprendizagem ou, ainda, configurando ambientes de aprendizagem (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010), através de um planejamento pedagógico adequado (OLIVEIRA, 2014), propiciando aprendizagem colaborativa (SANTIAGO, 2019), com a divisão do trabalho em tarefas, desenvolvidas de maneira individual ou coletiva (KNAUL; RAMOS, 2016).

Na produção de mídias também podemos identificar, em uma perspectiva construcionista⁹, a presença da aprendizagem colaborativa, a partir do engajamento dos alunos e da mediação docente. O processo de produção da mídia pode ser comparado a um problema a ser resolvido, guardando semelhanças com a espiral de aprendizagem descrita por Valente (2005), que envolve o ciclo descrição – execução – reflexão – depuração – nova descrição. A cada ciclo vivenciado, os alunos e o professor mediador ampliam seus conhecimentos. Inicialmente, o aluno deve contextualizar o conteúdo/conceito a ser abordado na produção midiática, por meio dos saberes jurídicos que já possui, bem como escolher a mídia a ser produzida. Feita a escolha, o passo seguinte é a descrição, que consiste do projeto de produção. Quando produzida, cabe

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCEnwxySL7RpkfpOtbB3XtiQ>. Acesso em: 02 jun. 2020.

⁸ Convergência de vários tipos de mídia em um único dispositivo eletrônico, como, por exemplo, o *smartphone*.

⁹ Termo criado por Seymour Papert, em 1986, para se referir a construção do conhecimento que ocorre quando o aluno constrói algo de seu interesse. (VALENTE, 1993)

refletir sobre o produto de modo a verificar se foi abordado corretamente o conteúdo/conceito. Caso isso não ocorra é necessário depurar a produção e repetir os passos, desenvolvendo novamente a mídia, até que ocorra a aprendizagem. Em cada ciclo o aluno aprende, adquire conhecimento, semelhante a uma espiral, sem limitações (VALENTE, 1999).

Contudo, este ciclo não ocorre de maneira natural, devendo a interação entre os alunos na produção da mídia ser mediada pelo professor, procurando garantir uma aprendizagem também crítica dos discentes sobre as mídias, em uma perspectiva de mídia-educação (FANTIN, 2011).

Em outro artigo localizado, Slomski *et al.* (2016), apresentam limitações da utilização das mídias nos processos de ensino e de aprendizagem, ligadas sobretudo à pouca familiaridade dos professores com esses recursos ou, quando utilizadas, compreendem os alunos como meros consumidores de conteúdos. Também se apresentam como limitadores a ausência de formação específica destinada aos alunos quanto a utilização das mídias, garantindo o diálogo e a construção do conhecimento, e, ainda, a ausência de maturidade destes para o desenvolvimento de capacidades como a autodisciplina e o autodidatismo na construção dos saberes.

Ensino e Aprendizagem no Curso de Direito

Como regra geral, os cursos de Direito ainda se mantêm arraigados a uma metodologia de ensino pouco eficaz, que privilegia a transmissão de conteúdos (SILVA, 2012). Dois dos artigos localizados explicam essa situação, a partir da composição do quadro docente, muitas vezes constituído por profissionais que não adotam esta função como uma prioridade em suas carreiras (OLIVEIRA, 2014), sem qualquer formação pedagógica, como se bastassem para o seu exercício os conhecimentos jurídicos (RIBEIRO JÚNIOR, 2001) e a prática profissional (OLIVEIRA; GEBRAN, 2018).

Nesse sentido, é importante que, para a melhoria da qualidade do ensino jurídico no Brasil, o docente verdadeiramente se profissionalize (OLIVEIRA; GEBRAN, 2018).

Considerações Finais

O ensino superior jurídico passa por um momento de transição, em que o modelo tradicional instrucionista (SILVA, 2012) vem sendo suplantado por novas estratégias de ensino e de aprendizagem. Para Oliveira (2014), devemos aproximar o ambiente escolar da realidade dos alunos, incorporando as TDIC.

Na pesquisa que desenvolvemos, pretendemos investigar se a produção de mídia por alunos pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos jurídicos. Nossa hipótese é que isso se confirmará dado que as mídias fazem parte do dia-a-dia destes “Nativos Digitais” (SANTIAGO, 2019), e, portanto, se configuram como meios eficazes onde a aprendizagem pode ocorrer.

Para isso, o uso deve ser pedagogicamente adequado, possibilitando a construção dos saberes pelos alunos, em uma perspectiva ativa de ensino e de aprendizagem, que estimule a autodisciplina e autoaprendizagem por eles (SLOMSKI *et al.*, 2016).

A utilização das mídias se mostra eficaz no âmbito da motivação dos alunos, envolvendo-os com a produção dos conteúdos disciplinares (SANTIAGO, 2019; OLIVEIRA, 2014), bem como uma melhora em seus processos de assimilação (LOVATO, 2019) e, por fim, no incremento a interdisciplinaridade e em uma aprendizagem colaborativa. (OLIVEIRA, 2014)

Entre as principais dificuldades, em grande parte das vezes, o professor não tem a percepção de quão abrangentes são as possibilidades de aprendizagem decorrentes do uso das mídias, entendendo-as como mero instrumento didático (SLOMSKI *et al.*, 2016).

Ademais, é necessário que a utilização das mídias se faça através de uma perspectiva de mídia-educação, propiciando uma avaliação daquilo que é produzido, em uma análise crítica (SLOMSKI *et al.*, 2016), colaborando com a formação deste indivíduo, apto a interagir com e em um mundo em que as TDIC são uma realidade concreta.

No ensino jurídico, contudo, vemos que este patamar ainda se encontra distante na maioria das faculdades. O docente de Direito, em grande parte, não possui qualquer tipo de formação pedagógica que lhe dê subsídios para, compreendendo as estratégias de ensino e de aprendizagem existentes, utilize a(s) mais adequada(s) com seus alunos, mantendo como referência aquilo que foi utilizado com eles na academia (OLIVEIRA; GEBRAN, 2018).

Nesse sentido, entendemos que, para que a utilização das mídias no ensino superior jurídico promova a aprendizagem dos alunos, é necessário que nos atentemos para a formação pedagógica do profissional docente. Desta maneira, a mídia não será vista como um mero instrumento, mas, sobretudo, como um meio que potencializa a aprendizagem.

Referências

ADORYAN, A.; MAGALHÃES, C.; NETTO, C. Produção Colaborativa e Convergência de Mídia na TV: uma proposta de inovação e tecnologia social para as TVs Universitárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 417-433, jul. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ltda., 2016.

BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 fev. 2020

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. *In*: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.) **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

FERREIRA, M.; COSTA, J.; ARAÚJO, M.; OLIVEIRA, L. Investigação sobre fatores de sucesso e insucesso na disciplina de Física no ensino médio técnico integrado na percepção de alunos e professores do Instituto Federal De Goiás – Campus Inhumas. **Holos**, Natal, ano 29, v. 5, p. 347-368, 2013.

GABRICH, F. A. App no bullying. **Conpedi Law Review**, Costa Rica, v. 3, n. 1, p. 1-21, 2017. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3674>. Acesso em: 08 jun. 2020.

GEBRAN, R. A.; OLIVEIRA, P. Z. O Profissional Docente do Direito: refletindo sobre sua prática pedagógica. **Holos**, Natal, ano 34, v. 3, p. 314-336, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

GOMES, N. G. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. *In*: BELLONI, M. L. (Org.) **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 119-134.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. F. Formação dos Professores para a inserção das Mídias em sala de aula: Uma proposta de ação, reflexão e transformação. **Holos**, Natal, ano 29, v. 3, p. 100-110, 2013

LIMA, S. H. B. **Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV Direito SP)** 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

LOBO, A. S. M.; MAIA, L. C. G. O uso das TICs como ferramenta de ensino aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 25, n. 44, p. 16-26, 2015.

MELO, C. E. S. Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem no Curso de Direito: Breves Relatos da Experiência na Faculdade Ages. **Revista de Graduação USP**, v. 3, n. 2, 2018, p. 107-112.

MELLO, R. I. C. **Ensino Jurídico**. Formação e trabalho docente. Curitiba: Juruá, 2007.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-65.

OLIVEIRA, S. S. **O telefone celular como ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem**: produção textual do vídeo. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2014.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na Era Digital**: Entendendo a Primeira Geração de Nativos Digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RAMOS, D. K. **Processos colaborativos mediados pela rede eletrônica**: um estudo com alunos do ensino fundamental. 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

REIS, V.; MENDES G. De Iniciantes A Vanguardistas: O Uso de Tecnologias Digitais por Jovens Professores. **Holos**, Natal, ano 34, v. 1, p. 297-316, 2018.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito**. Campinas: Papirus, 2001.

SANTIAGO, M. E. V. **Tecnologias digitais e multiletramentos**: projetos online no processo de internacionalização do ensino de inglês na educação básica em contexto brasileiro. 2019. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

SILVA, V. R. V. R. **Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito**. 2012. 261 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2012.

SLOMSKI, V. G.; ARAÚJO, A. M. P.; CAMARGO, A. S. S.; WEFFORT, E. F. J. Tecnologias e Mediação Pedagógica na Educação Superior à Distância, **Revista de Gestão de Tecnologia e Sistema de Informação**. São Paulo, v. 13, n. 1, p.131-150, 2016

VALENTE, J. A. (Org.) **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1993.

VALENTE, J. A. (Org.) **O Computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Unicamp/NIED, 1999.

VALENTE, J. A. **A espiral da de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em:
http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284458/1/Valente_JoseArmando_LD.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

A BRINCADEIRA COMO EXPERIÊNCIA DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYING AS A CULTURE EXPERIENCE IN CHILDHOOD EDUCATION JUGANDO COMO UNA

Jacqueline Gomes de Oliveira ¹; Mirian Cristiane de Angeli Bonfim ¹; Nair Correia Salgado de Azevedo ²

¹ Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Faculdade de Ciências e Tecnologia” – FCT, Unesp, Campus de Presidente Prudente. Docente da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

RESUMO

As brincadeiras possuem um papel importante no contexto escolar e quando falamos da educação infantil elas trazem diversas oportunidades para o desenvolvimento da criança. Esse estudo tem como objetivo analisar a importância da brincadeira na educação infantil e o papel do professor como mediador nos processos educativos bem como reconhecer a brincadeira como elemento da cultura lúdica na educação infantil. Essa pesquisa é caracterizada pela abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico, em que foram realizadas pesquisas de artigos e pesquisas já publicadas no banco de dados da CAPES e em periódicos científicos envolvendo a temática. Concluímos que a brincadeira como elemento da cultura infantil permite a construção da autonomia e da cidadania bem como a expansão de novos conhecimentos. É preciso valorizar a cultura do brincar e fortalecer o vínculo com a brincadeira, pois, as crianças externalizam sua cultura por meio de várias brincadeiras.

Palavras-chaves: Cultura Lúdica. Educação Infantil. Criança. Infância.

ABSTRACT

Play plays an important role in the school context and when we talk about early childhood education they bring several opportunities for the child's development. This study aims to analyze the importance of play in early childhood education and the role of the teacher as a mediator in educational processes as well as to recognize play as an element of playful culture in early childhood education. This research is characterized by the qualitative approach, of bibliographic type, in which searches of articles and research already published in the CAPES database and in scientific journals involving the theme were carried out. We conclude that play as an element of children's culture allows the construction of autonomy and citizenship as well as the expansion of new knowledge. It is necessary to value the culture of playing and strengthen the bond with play, as children externalize their culture through various games.

Keywords: Playful culture. Early Childhood Education. Kid. Childhood.

Introdução

Grande parte das discussões conhecidas a respeito das atividades lúdicas menciona sua importância. Entre elas, a questão de que o brincar estimula as crianças se desenvolver umas com as outras, assim como também o seu modo de pensar. De acordo com Casagrande (2014), o brincar é uma atividade muito importante na vida das crianças, que é bem diferenciado dos atos dos adultos, tanto no ato afetivo ou estético.

Podemos afirmar que “é importante que a escola proponha um método de estimulação natural da criança, no qual os interesses estejam direcionados aos objetos em si mesmos e não nos fins que representam” (CASAGRANDE, 2014 p. 96), nesse caso o brincar é quem estimula a criança a se organizar desde a educação infantil, para ajudar na criatividade futura.

Atualmente a brincadeira é vista por muitos como uma parte da criança que motiva a fazer atividades motoras e cognitivas. Podemos entender que a brincadeira não é natural à criança e pode ser entendida também como um espaço em que as aprendizagens acontecem, influenciada pelo contexto histórico-cultural (GARANHANI, 2015). Classificamos que não há uma forma natural de brincar, a criança ao começar a induzir a brincadeira seja ela individualmente ou não, já começa a mostrar suas funções motoras e sociais enquanto ela ocorre.

Para Garanhani (2015), as brincadeiras ajudam as crianças na fase da assimilação, onde elas aprendem algo frente aquilo que elas já sabiam. O brincar leva as crianças a desvendar o mundo com várias aventuras, e por meio dessas brincadeiras, há algumas regras do certo/errado, algumas rotinas, algumas precauções.

No ambiente da Educação infantil, assim como em outros contextos escolares, existe uma Cultura Infantil que é produzida pelas crianças a todo instante. Entretanto, essa Cultura não é considerada pela escola em muitos momentos, incluindo os momentos de brincadeira na Educação Infantil.

Então, nos perguntamos: porque existe essa dificuldade em considerar a brincadeira como uma importante Cultura dentro da escola? Porque muitos educadores não conseguem visualizar a brincadeira como um recurso pedagógico importante para o desenvolvimento infantil?

Portanto, partimos do pressuposto de que a infância, embora tenha evoluído muito em seu conceito social nos últimos tempos, especialmente a partir do século XIX, ainda não é reconhecida, em muitos momentos dentro dos contextos escolares como uma

categoria geracional própria, com características específicas e como uma fase da vida humana em particular.

Pensamos ser vários os motivos para isso: as transformações histórico-sociais, os diversos contextos culturais e as transformações familiares, por exemplo. Entretanto, no caso do contexto escolar (e em especial o da Educação Infantil), existem alguns motivos mais pontuais, como a falta de reflexão durante o processo de formação inicial e continuada de professores sobre as transformações ocorridas na infância, o reconhecimento da criança como um sujeito ativo nos processos educacionais, e a reflexão sobre a importância da brincadeira como um importante elemento cultural infantil.

O objetivo desse artigo é analisar a importância da brincadeira na educação infantil e o papel do professor como mediador nos processos educativos bem como reconhecer a brincadeira como elemento da cultura lúdica na educação infantil.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é caracterizada pela abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico. Isso nos permitiu investigar o que foi escrito por alguns autores que estudam o tema. Utilizamos livros de alguns autores renomados e a investigação foi executada por meio da pesquisa bibliográfica, pois é a mais adequada para se atingir os objetivos deste estudo.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica se desenvolve em várias etapas como: o seu encadeamento, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimento que o pesquisador tem sobre o assunto a ser pesquisado, etc. O início da pesquisa bibliográfica se dá pela escolha do tema e é uma pesquisa que exige muita energia, habilidade e competência do pesquisador.

RESULTADOS

A brincadeira faz parte da infância e é nela que as crianças satisfazem os seus desejos, usam suas imaginações, imitando os adultos, ensaiando seus possíveis futuros e durante a brincadeira sua expressão é de alegria, de prazer, dão risadas e não estão preocupadas com competição, e nem com resultados e sim com a atividade em si. Pode-se dizer que a brincadeira serve para a criança como uma preparação de vida e realizações simbólicas de desejos.

Pela brincadeira as crianças se socializam umas com as outras, desenvolvem habilidades sociais, físico e mental, tem motivação, tem atitude, assimila a realidade e

este é o caminho para ela entender o mundo em que vive. Durante a brincadeira o professor observa a criança e vê a desenvoltura de cada uma, se estão tendo facilidade, ou não, para exercer cada brincadeira, se estão com dificuldade, ele se preocupa em fazer um planejamento para que elas consigam realizar as brincadeiras com facilidade e avançar além (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2016).

A brincadeira pode ajudar a criança a superar os bloqueios, como a timidez, a insegurança, levantar sua autoestima, aprender a obedecer às regras lhe dada, aprende a ganhar e perder em qualquer situação que ocorrer na sua vida, a superar as dificuldades e as diferenças encontrada no seu dia-a-dia. Uma brincadeira que está sendo muito utilizada em sala de aula pelos professores, é o brincar com os jogos, mas seu sucesso em algumas vezes depende da maneira em que o professor vai utilizar a sua didática para que ocorra a aprendizagem e a brincadeira com jogo.

O professor desempenha, então, um papel muito importante, que é o de mediador, ele resgata as brincadeiras e cantigas antigas da nossa cultura e passa para as crianças, não deixando elas morrerem, pois hoje em dia existem muitas brincadeiras e cantigas, que já não fazem mais parte da vida cotidiana das nossas crianças (MARINHO; MATOS JÚNIOR; SALLES FILHO; FINCK, 2014).

As brincadeiras são elementos de aspectos culturais que sempre estão auxiliando na aprendizagem da criança. Pelo brincar a criança aprende valores, e muitas vezes as faz viajar no mundo imaginário, levando a aprender vários elementos importantes que levará para a vida toda. As crianças precisam também dos brinquedos (objeto) para realizar as atividades lúdicas e do brincar para despertar a imaginação, portanto, elas estão ligadas, e é por elas que as crianças desenvolvem sua coordenação motora. O brincar é uma das coisas mais importantes de quando se é criança, que é a partir da infância que elas vão se desenvolvendo e criando sua representação do que vai ser quando crescer (VYGOTSKY, 1991).

Podemos dizer que as brincadeiras infantis possuem três características: a imaginação, a imitação e as regras a serem seguidas. Segundo Vygotsky (1991), as crianças aprendem a se interagir com os demais, aprendem a respeitar e seguir as regras, as brincadeiras também ajudam a criança na fase da comunicação e de ter o autocontrole entre si, criando uma aprendizagem social.

DISCUSSÃO

A sociologia da Educação embasa a língua inglesa construída pela autonomia, diferente da sociologia na educação da língua francesa onde os sociólogos trabalhavam

sobre a infância. O recorde conhecido como movimento científico veio com o propósito do direito da criança. Ao refletirmos sobre a educação da infância, vem a noção do ofício da criança que nos mostra.

A sociologia da infância impõe a infância como um objeto sociológico. Eles tentam interpretar as crianças na sua construção social, desenvolvendo suas próprias representações. Sarmiento (2005) coloca; “a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.” (SARMENTO, 2005, p.363).

Carvalho e Vargas (2013) relatam que nos dias de hoje, para muitos adultos a ação das crianças brincarem é apenas um passa tempo para elas, não sabendo eles que o ato de brincar é um recurso orientador da infância, onde as brincadeiras e brinquedos, tem um papel muito importante na infância, que vai além do que um simples divertimento. Pelos brinquedos as crianças se relacionam com o mundo a sua volta, se evoluem por meio das inúmeras habilidades que praticam, através das brincadeiras.

A relação entre a criança com a cultura é identificada através das brincadeiras tradicionais populares, inclusive pela brincadeira de rua, a brincadeira tradicional é passada de geração para geração e com isso elas vão passando por mudanças em toda a sua prática cultural. A brincadeira infantil é relevante para as crianças, porque elas são agentes de transmissão e de reprodução de princípios culturais por intermédio das brincadeiras (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012).

Ainda conforme Sarmiento (2004), as inovações, levaram as crianças a serem coletivamente inseridas na sociedade, onde atravessam trajetória de crises. O mercado educacional para enfrentar a crise nas escolas, se preocupa em despender e empresarializar a ação educativa, que caminha para um retorno de uma visão de escola autoritária, exigente e segregadora e com ideias que as crianças tem que estar ao centro, a educação para cidadania e a participação educativa, tudo isso relativo a gestão da crise educacional, para construção das escolas como mundos de vida das crianças.

Para Sarmiento, Soares e Tomás (2006) a Sociologia da Infância, veio para apreciar a infância como uma concepção social e entender as crianças como autores sociais absolutos, capazes, participantes e com “voz”. A modernidade inseriu relevantes progressos na proteção das crianças e defendeu a autonomia delas como pessoas sociais e sujeitos portadores de direitos, que através da modernidade foi constituído um ponto essencial no reconhecimento da capacidade social das crianças e a inclusão delas

no projeto de cidadania e com a cidadania da infância, podemos sonhar em reedificar uma sociedade renovada.

Assim como Azevedo (2016), menciona que temos que reconhecer que a infância de uma criança é a construção social delas, que ela vai levar para vida toda, independentemente da sua raça, da religião, do gênero, da classe social, etc.

Teixeira (2014), revela que através do brincar a criança desenvolve e pratica os quatro pilares da educação que são: ela aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e aprende a ser. Com as brincadeiras as crianças passam a cumprir regras, se socializa com outras crianças, descobre o mundo que está ao seu redor.

O papel do professor também é ajudar aquelas crianças que tem dificuldade de se enturmar, sentar do lado dela e conversa, estimular ela a entrar na brincadeira, se ela não souber com se brinca ensiná-la passo a passo, se for possível entra na brincadeira junto com ela, para ela se sentir segura, confiança nela mesmo, que ela tem capacidade de aprender também.

CONCLUSÃO

A brincadeira na educação infantil é muito mais do que só diversão, é aprender a se desenvolver, aprender a assimilar, a se desenvolver nas suas potencialidades motoras e cognitivas. A ludicidade nas brincadeiras e nas atividades pedagógicas possui seu valor e devem ter um tempo e espaço para ocorrer no contexto da educação infantil. Trata-se, portanto, de uma prática que deve ser objetivada, pensada e planejada.

Por isso, é preciso ter um mediador para estar acompanhando essas crianças em certas brincadeiras e também propondo algumas intervenções. É importante lembrar que o professor precisa ter um planejamento de como usar certas atividades com as brincadeiras, para não estar simplesmente perdendo tempo, pois o docente precisa observar o aluno para avaliar o seu desenvolvimento.

As crianças precisam ser motivadas dentro da escola, pois a brincadeira, o jogo e o brinquedo auxiliam as crianças no seu crescimento/desenvolvimento. As brincadeiras possibilitam as crianças a imaginação e há vários conhecimentos de mundo, onde elas fazem suas próprias regras, encaram seus desafios se passando por adultos em certas brincadeiras. Essas brincadeiras e jogos possibilitaram as crianças se satisfazerem aos seus desejos, como uma preparação para a vida adulta. Assim, a brincadeira prepara a criança para a vida real, e o processo de reconhecimento das culturas lúdicas no ambiente escolar parece ser um dos caminhos possíveis para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. C. S. de A. **Culturas Lúdicas Infantis Na Escola: Entre A Proibição E A Criação**. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147063>. Acesso em: 18/11/2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília, 1998, 101 p.

CARVALHO, E. M. C. **Cultura Lúdica E Cultura Infantil: Contribuições Dos Jogos E Brincadeiras Da Cultura Popular Para o Desenvolvimento Infantil Nas Aulas De Educação Física**. 2013. Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/download/2840/5534>. Acesso em: 18/11/2018.

CASAGRANDE, C. A. G. H. **Mead & A Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, 127p.

CÓRIA-SABINI, M. A.; LUCENA, R. F. **Jogos E Brincadeiras Na Educação Infantil**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2016. 94 p.

GARANHANI, M. C. Brincadeiras no Espaço Institucional da educação infantil: em discussão os espaços da natureza. In: CAMARGO, D; CLARA, C. W. S. **Educar A Criança Do Século XXI, Outro Olhar, Novas Possibilidades**. Curitiba: Intersaberes, 2015. Cap. 8. p. 178-180.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos De Pesquisa**. 4.Ed. São Paulo: Atlas, 2002.176 p.

MARINHO, H. R. B; MATOS JÚNIOR, M. A; SALLES FILHO, N. A; FINCK, S. C. **M. Pedagogia Do Movimento: Universo lúdico e psicomotricidade**. Curitiba: Intersaberes, 2014. 122 p.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). **Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, M. J. **Gerações E Alteridade: Interrogações A Partir Da Sociologia Da Infância**. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf. Acesso em: 17/11/2018.

SARMENTO, M; SOARES, N.; TOMÁS, C. **Participação Social e Cidadania Activa Das Crianças**. 2006. Disponível em: <http://paralapraca.org.br/wp-content/uploads/Participa%C3%A7%C3%A3o-social-e-cidadania-ativa-das-criancas.pdf>. Acesso em: 18/11/2018.

SEIXAS, A. A. C; BECKER, B; BICHARA, I. D. **Reprodução Interpretativa E Cultura De Pares Nos Grupos De Brincadeira Da Ilha Dos Frades/BA**. 2012. Disponível

em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/download/10260/8517>. Acesso em: 18/11/2018.

TEIXEIRA, S. **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras E Brinquedoteca**: Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social Da Mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 168 p.

A CONCEPÇÃO DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS OFICIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A GENDER CONCEPTION IN THE OFFICIAL EDUCATIONAL DOCUMENTS IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Thaynara Corrêa Lima, Ademir Henrique Manfré.

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, CURSO DE PEDAGOGIA/ FACLEPP, PRESIDENTE PRUDENTE – SP/ E-mail: thaynara.cl@hotmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados finais da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “A Concepção de Gênero nos Documentos Educacionais Oficiais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Este trabalho recebeu protocolo de n. 5767 junto à CPDI. Sua finalidade foi investigar o modo como o conceito de gênero é discutido nos documentos educacionais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica (DCNEB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia realizou-se através da leitura de livros, artigos, teses e dissertações de mestrado sobre o tema gênero e educação escolar no período situado entre 2000 e 2018 evidenciando a produção literária nos últimos 18 anos. Conclui-se que a categoria gênero é permeada por um tratamento ideológico nos documentos educacionais oficiais, principalmente na BNCC (2017), necessitando de um entendimento amplo que extrapole as bases ideológicas.

Palavras-chave: DCNEB e gênero. BNCC e gênero .

ABSTRACT: This article presents the final results of the Scientific Initiation research entitled "The Conception of Gender in Official Educational Documents in the Early Years of Elementary Education". This work received protocol no. 5767 with CPDI. Its purpose was to investigate how the concept of gender is discussed in educational documents: National Curriculum Parameters (PCN), National Curriculum Guidelines for Basic Education (DCNEB) and Common National Curricular Base (BNCC). The methodology was carried out through the reading of books, articles, theses and master's dissertations on the theme of gender and school education in the period between 2000 and 2018, showing the literary production in the last 18 years. It is concluded that the gender category is permeated by an ideological treatment in official educational documents, mainly in BNCC (2017), requiring a broad understanding that goes beyond the ideological bases.

Keywords: DCNEB and gender. BNCC and gender.

INTRODUÇÃO

Este artigo ora apresentado na XXI Jornada de Educação da Unoeste/FACLEPP é um recorte de nossa pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Gênero nos documentos educacionais oficiais”. Teve por finalidade investigar o modo como o conceito de gênero é discutido nos documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pensando numa proposta de formação docente na perspectiva da diversidade em sala aula.

Partiu-se do pressuposto de que a categoria gênero é permeada por um tratamento ideológico (a leitura realizada pontuou que se trata de uma visão equivocada e heteronormativa da temática gênero e sexualidade na escola) nos documentos educacionais oficiais, principalmente na BNCC (2017), necessitando de um entendimento mais amplo que extrapole as bases ideológicas. Diante do exposto, o intuito foi problematizar a produção bibliográfica brasileira acerca da discussão de gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, entendeu-se que a formação docente é um componente fundamental no sentido de superar limites e preconceitos no contexto educacional.

A análise teórica foi de fundamental importância para entender o tratamento direcionado aos conteúdos trabalhados no interior dos materiais, principalmente no que se refere à questão de gênero e formação de professores.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, o objetivo da pesquisa foi investigar o modo como o conceito de gênero é discutido nos documentos educacionais brasileiros: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica (DCNEB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, passamos agora a apresentar os resultados da presente investigação.

METODOLOGIA

Como delineamento metodológico, o levantamento bibliográfico foi qualitativo e foi realizado através da leitura de livros, artigos, teses e dissertações de mestrado sobre o tema gênero e educação escolar. Os artigos foram levantados junto à base de dados Scielo, totalizando 11 artigos pesquisados. As teses e dissertações foram pesquisadas junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações de Mestrado (BDTD), totalizando 8 materiais pesquisados. O recorte temporal justifica-se por pesquisarmos o tema na atualidade, nas duas últimas décadas, revelando o que se tem produzido de novidade nesse campo do saber.

Assim, elegeu-se o período situado entre 2000 e 2018, evidenciando a produção literária nos últimos 18 anos.

O levantamento bibliográfico foi orientado pelos seguintes descritores: PCN e gênero, DCNEB e gênero, BNCC e gênero, gênero e formação de professores.

Na primeira etapa tivemos como intuito realizar o levantamento bibliográfico junto às bases de dados. Na segunda etapa da investigação proposta o objetivo foi apresentar os resultados do levantamento teórico e das possíveis reflexões desenvolvidas.

RESULTADOS

A metodologia utilizada direcionou a pesquisa de maneira plausível, bem como se pode ancorar de modo assertivo em excelentes pesquisadores da área, tais como Sayão (1998), Meyer (2003), Louro (2011) e outros, amparando cientificamente a discussão.

Todas as questões trazidas no início da presente discussão foram respondidas e debatidas de forma esclarecedora, em que se pode entender que preconceito só existe se você continuar alimentando-o. Conforme abordado, nota-se que o não discutir, o não refletir e o não esclarecer questões de gênero (s) e orientação sexual fomenta a violência, a intolerância, a discriminação sexual e o preconceito.

Os documentos oficiais educacionais nos anos iniciais do ensino fundamental consideram que não concorda com nenhum tipo de intolerância ou desrespeito, independentemente da orientação sexual, gênero, cultura ou raça. Entretanto, tais documentos pouco avançam nas discussões sobre gênero e sexualidade na escola, uma vez que não debatem e não estabelecem políticas eficazes na preparação de professores e na geração de indivíduos esclarecidos.

Acredita-se que os docentes e todo o corpo escolar têm como papel fundamental debater nos ambientes escolares questões ligadas à diversidade, combatendo pré-conceitos oriundos de quaisquer lugares que sejam.

DISCUSSÃO

A temática de gênero e sexualidade é muito cara à educação escolar. Recentemente, fomos tomados de surpresa por declarações equivocadas e preconceituosas acerca desse debate.

Em setembro de 2019¹⁰, o governador do Estado de São Paulo – João Dória – ordenou que um documento que tratava da temática gênero nas escolas fosse recolhido com a possibilidade de punição aos seus responsáveis. O material tratava de uma apostila da disciplina

¹⁰ Conferir matéria publicada no jornal Folha de São Paulo com data de 03 de setembro de 2019 (edição on-line). Acesso em: 03 set. 2019.

de Ciências dirigida a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. De acordo com Rossieli Soares – Secretário da educação estadual – o material veicula conteúdo impróprio para os estudantes do referido ano escolar.

Três dias depois do fato ocorrido em São Paulo¹¹, foi a vez do Rio de Janeiro. O prefeito – Marcelo Crivella – ordenou que os fiscais da prefeitura invadissem a Bienal do livro que estava ocorrendo na cidade com o intuito de recolher um material que veiculava a “ideologia de gênero”¹². O material tratava de um beijo gay de personagens de uma HQ.

Considerada inadequada, a prefeitura afirmou que o conteúdo veiculado estava em desacordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, consideração esta improcedente segundo especialistas.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, notamos que a temática de gênero é controversa, entendida de maneira equivocada por muitos setores da sociedade. É impressionante como em pleno século XXI a temática de gênero é repleta de preconceitos e visões limitadas de suas formas de expressão.

Outro ponto de preocupação quando o assunto é gênero na escola refere-se à formação docente. É notório que falar sobre gênero instiga a curiosidade de todos, contudo é indispensável refletir sobre a formação docente, e mais, como os professores apresentam-se perante tais assuntos.

Segundo Louro (2011), os educadores e educadoras, com sua ampla bagagem de conhecimentos, necessitam entender seus educandos/as de maneira que esses/as tenham a liberdade de construir/experienciar suas próprias identidades, para que não viam tabus inexplicáveis, e o problema disso é refletir como a escola tem lidado com essas questões, e o que a formação docente acarreta nesse processo.

Lidar com a temática de gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dependendo do modo que o/a docente vivencia (ou) essa abordagem, pode-se tornar algo desconfortável. Contudo, compreende-se que é na escola que as crianças passam a maior parte do tempo, tendo noção, também, sobre a realidade que as mesmas vivem no auge no século XXI.

As crianças aprendem desde pequenas que existe uma diferenciação no comportamento de meninas e meninos, até mesmo a conduta que se deve tomar é voltada para “princípios” que a própria sociedade estabeleceu.

¹¹ Conferir matéria publicada no site G1 em 06 de setembro de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/09/06/marcelo-crivella-prefeito-do-rio-manda-recolher-livro-da-bienal-e-gera-protestos.ghtml>. Acesso em: 03 set. 2019.

¹² Essa temática será debatida em pesquisas futuras em nossa pós-graduação.

A função do professor é desconstruir um tipo de pensamento reduzido e empobrecedor de se entender as diferentes manifestações de gênero em plena contemporaneidade.

O planejamento acerca do tema de gênero e sexualidade depende de cada escola e do professor que embasam suas concepções no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pelo qual o docente ao se deparar com 'tabus' presentes nas concepções dos alunos se ancora nessas situações para trabalhar com seus educandos o assunto pautado de maneira satisfatória buscando caminhos por meios de estratégias diferenciadas. Cada professor tem seu toque especial para abordar o assunto para que não haja constrangimento diante dos temas de gênero. É preciso sempre estimular no aluno o respeito e a aceitação às diferenças.

Defender as políticas de diversidades não é coagir nenhum tipo de religião, ou zombar de valores pré-definidos, mas sim fomentar respeito e diminuir taxas de mortalidade e agressões verbais e físicas contra a população LGBT. A falta de debates, de discussões perante a sociedade civil gera uma grande escala de suicídios, pois a não aceitação de quem são, e o desamor alheio afeta gravemente o psicológico desses indivíduos (SAYÃO, 1998). O falar sobre gênero (s) na escola é indispensável mesmo que o/a professor/a não tenha a sustentação necessária que precisam em legislações educacionais. Assim, fomentamos a necessidade de se falar constantemente sobre o tema dentro e fora das instituições formativas.

Segundo Bosco (2019, p. 22) os documentos oficiais não oferecem um espaço significativo para trabalhar a educação sexual dentro das instituições, sendo limitadores para que o professor consiga trabalhar confortavelmente a temática, pois sendo limitados acabam prejudicando o trabalho de professores que acabam deixando essa área de discussão mais carente afetando a compreensão da estruturação cultural da sexualidade humana.

Segundo Bosco (2019) é importante que os currículos sejam repensados dentro de uma visão integradora e baseada na diversidade. Além disso, os cursos de formação de professores necessitam rever seus projetos pedagógicos no sentido de formar professores comprometidos com a diferença, com a cidadania e com a possibilidade de construção de uma sociedade mais democrática.

CONCLUSÃO

Os documentos oficiais educacionais nos anos iniciais do ensino fundamental deixam de forma clara e objetiva, como já fora relatado nesse artigo que não concorda com nenhum tipo de intolerância ou desrespeito, independentemente da orientação sexual, gênero, cultura ou raça. Entretanto, tais documentos pouco avançam nas discussões sobre gênero e sexualidade na escola, uma vez que não debatem e não estabelecem políticas eficazes na preparação de professores e na geração de indivíduos esclarecidos.

Acredita-se que os docentes e todo o corpo escolar têm como papel fundamental debater nos ambientes escolares questões ligadas à diversidade, combatendo pré-conceitos oriundos de quaisquer lugares que sejam.

O próprio Projeto Político Pedagógico da instituição escolar poderia fomentar essas discussões de gênero e orientação sexual, sempre gerando esclarecimentos entre os educandos.

O professor, ao se deparar com questionamentos que envolvam gênero e diversidade sexual necessita desenvolver dinâmicas e projetos que esclareçam os tabus, almejando o respeito mútuo não somente em sala de aula, mas em todos os espaços sociais.

Por fim, esta pesquisa foi de imenso aprofundamento acadêmico o qual trouxe uma nova maneira de pensar as questões de gênero e sexualidade no campo da formação de professores. De certo modo, construiu-se o anseio pela procura do saber, aguçando o senso crítico e florescendo a importância de debater temas como esse.

Os objetivos estipulados previamente nesta pesquisa foram alcançados com grande relevância, mesmo sendo este um assunto pouco abordado no que diz respeito a pesquisas em âmbitos nacionais, contudo a metodologia respondeu de modo objetivo os questionamentos e objetivos específicos abarcados de início.

REFERÊNCIAS

BOSCO, Laura V. **Educação Sexual e Formação Continuada de Professores e Professoras na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Florianópolis, 2019.

LOURO, Guacira L. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade**. Belo Horizonte, 2011.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e prática. In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. LOURO, Guacira; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 9-27.

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**, São Paulo: Summus ed., 1998, p. 97-106.

A DANÇA COMO CONTEÚDO E ELEMENTO CULTURAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DANCE AS CONTENT AND CULTURAL ELEMENT IN THE CONTEXT OF CHILDHOOD EDUCATION AND INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Gildete Brito Lopes¹; Nair Correia Salgado de Azevedo²

¹ Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Faculdade de Ciências e Tecnologia” – FCT, Unesp, Campus de Presidente Prudente. Docente da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

Resumo

A Dança, incluída em um grupo de conteúdos, abrange demonstrações da cultura corporal ocorridas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e está diretamente relacionada ao desenvolvimento das crianças. Esse artigo tem como objetivo apresentar a dança como um dos elementos possíveis para a educação no contexto da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Como Metodologia, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, e utilizou de material publicado em periódicos científicos, Base da Scielo e o Banco de Dados da Capes. Concluímos que a dança carece de reconhecimento como um conteúdo importante na prática pedagógica com as crianças, além de merecer maior destaque dos profissionais que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois o problema maior está em encaixar a dança no planejamento das aulas, visto que a mesma está, muitas vezes, restrita a apenas alguns eventos e datas comemorativas.

Palavras-chave: Dança. Educação. Educação infantil. Ensino fundamental. Corpo. Movimento.

Abstract

Dance, included in a group of contents, covers demonstrations of body culture that occurred in early childhood education and early years of elementary school and is directly related to the development of children. This article aims to present dance as one of the possible elements for education in the context of early childhood education and early years of elementary school. As a Methodology, we opted for a qualitative approach, of bibliographic nature, and used material published in scientific journals, Scielo's Base and the Capes Database. We conclude that dance lacks recognition as an important content in pedagogical practice with children, in addition to deserving greater prominence from professionals working in early childhood education and early years of elementary school, as the biggest problem is in fitting dance into the planning of classes, as it is often restricted to just a few events and anniversaries.

Keywords: Dance. Education. Child education. Elementary School. Body. Movement.

Introdução

A partir da década de 1990 podemos perceber muitas mudanças na área da Educação. A respeito de orientações curriculares, destacamos o surgimento de documentos normativos como os “Parâmetros Curriculares Nacionais” – PCNs (BRASIL, 1997) e os “Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação infantil” – RCNEIs (BRASIL, 1998). Esses documentos nos revelam aspectos interessantes em que a educação brasileira, a partir daquele momento, deveria contemplar, como a questão do corpo e movimento na Educação Infantil e, no caso do Ensino Fundamental, a proposta abrangia uma reformulação e inserção maior da Educação Física e da Arte.

No caso desses dois últimos – Educação Física e Arte – entre algumas inovações, percebemos a inserção do elemento “Dança”, até então considerada esquecida pelas escolas, em especial as públicas. O que pretendemos analisar neste trabalho é como a Dança, como elemento importante da Cultura Corporal, está incluída no contexto escolar de escolas públicas.

A Dança, incluída em um grupo de conteúdos, abrange demonstrações da cultura corporal que tem como perfil comum o intuito de expressão e naturalidade por meio de gestos e a presença de estímulos sonoros como menção para o movimento corporal. Os PCNs (BRASIL, 1997) fazem referência às Danças e brincadeiras cantadas, mas esse trabalho irá discutir com mais afinco apenas a Dança.

E como a arte do movimento, a Dança se enquadra em uma das esferas de práticas das artes cênicas mais antigas, próximo ao teatro e a música. No período arcaico os homens batiam os pés no chão e aos poucos com as palmas, notou-se que era admissível produzir tipos de movimentos e sons. Relacionando o primeiro apontamento por movimentos rústicos. Com movimentos que manifestam a comoção, sabemos que não é imprescindível música para Dançar (MALLMAN; BARRETO, 2000).

Esse artigo tem como objetivo geral, apresentar a Dança como um dos elementos possíveis para uma Educação Interdisciplinar. Como objetivos específicos, se propõe a: a) mostrar o processo de evolução histórico da Dança na Educação no Brasil; b) refletir sobre a Dança como Cultura Corporal na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; c) apresentar a Dança como espaço possível pela Arte e Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Como Metodologia, optou-se pela pesquisa de cunho bibliográfico, que utiliza-se das pesquisa do referencial teórico já realizado sobre o tema, e publicado em periódicos científicos, Base de dados da Scielo e Banco de Dados da Capes. Segundo Gil (2008),

esse tipo de pesquisa aborda também, além dos referenciais teóricos, entrevistas com pessoas experientes a respeito de um tema e análise de exemplos que podem auxiliar na compreensão.

Também usamos da abordagem das pesquisas documentais, visto que também ocorreu a proposta de analisar documentos educacionais normativos para argumentar sobre a importância da Dança no contexto escolar. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) alegam que esse tipo de pesquisa possibilita o resgate de informações para uma reconstrução histórica, além de contemplar a compreensão da dimensão de tempo com a compreensão social.

RESULTADOS

A dança é uma arte muito adjunta aos jovens, e com esta se move no tempo e no espaço. Seu avanço tem sido constante e atual, chegando a ser veloz com uma incrível pluralidade de sugestões que nos dão a medida precisa, não somente das pesquisas a qual sobre ela se realizam, mas, especialmente de sua imutável e invariável atualização. Isso nos permite mencionar que a dança, em suas inúmeras demonstrações, está de tal modo amarrada a raça humana que só se eliminará quando esta deixar de existir (FARO, 1986).

Segundo Faro (1986) é difícil definir hoje em dia quando, como e por qual motivo o homem dançou pela primeira vez. Há quem evidencie nas figuras estampadas nas cavernas de Lascaux, pelo homem arcaico figuras dançando. E como o homem da idade da pedra só estampava nas paredes de suas cavernas aquilo que tinha muita relevância como a caça, a alimentação, a vida e a morte, é plausível que essas gravuras dançantes fizessem parte de costumes de índole religiosa, essenciais para a sociedade em tal caso, dos quais costumes esse tipo de demonstrações já estariam introduzidos.

No fim do século XIX e no princípio do século XX, conforme diz Garaudy (1980), as artes tiveram que buscar uma nova linguagem para deixar evidente as necessidades e os sentimentos do século XX, onde a arte moderna começa a por em debate as hipóteses estéticas do renascimento. Assim sendo, como toda mobilidade artística significativa, a dança moderna também teve seu início pela argumentação da seriedade acadêmica e dos recursos do balé (PORTINARI, 1989).

Por intermédio da dança, a criança tem meios de desenvolver suas competências expressivas e criadoras, podendo obter maior controle dos seus gestos, assim como de suas ações. A dança é uma das mais intensas formas de comunicação, é uma expressão universal e que tem uma forte presença na cultura da humanidade. Essa multiplicidade da

dança na escola é concordada por Fisari e Ferraz (1993), na qual consideram que a dança pode contribuir em ação educativa a dinâmica criadora e focada no educando. Desta forma, a dança está incluída em todo o espaço escolar e não apenas nos festejos juninos e outras comemorações escolares, constituindo de fato na interdisciplinaridade, do qual tem um forte significado e executa no procedimento formal e não da educação.

Segundo Strazzacappa (2010) o termo “dança criativa” surge no contexto inicial do século XX. A expressão surgiu da necessidade de questionar a produção e execução da dança naquele momento, que consistia em reproduzir movimentos coreográficos que por meio de passos pré-determinados.

Assim, percebe-se que desde que houve uma aproximação do pensamento de Laban e, baseando-se em suas concepções, criaram e organizaram elementos, metodologias e procedimentos para o ensino de dança, especialmente para o ensino de dança no espaço escolar (STRAZZACAPPA, 2010, p.43).

Nesse sentido, podemos pensar na possibilidade em realizar um trabalho semelhante na Educação infantil, já que é essencial conhecer as crianças para entendê-las e expandir ações que venham a ser fundamentais para o desempenho do ensino e aprendizagem. A educação infantil tem como propósito atender e guiar as crianças, identificar e reidentificar a cultura e o meio social pelo qual está inserida. Entre as estruturas norteadoras da educação infantil encontram-se as relações sociais, as brincadeiras a assegurar experiências que “Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2010, p.25).

A criança é um ser íntegro e inigualável com atributos exclusivos, é um indivíduo histórico e um ser de direitos e inventor de cultura. Em vista disso, é necessário que as crianças tenham liberdade para se manifestarem em sua singularidade. “Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzida” (KRAMER, 2007, p.15). Portanto, é essencial oferecer as crianças um âmbito escolar de colaboração e respeito, para que possa servir aos interesses e urgência de cada uma.

DISCUSSÃO

A dança na educação infantil pode ser trabalhada por meio do lúdico, da imitação e do movimento. No dia a dia as crianças se encontram em movimentos contínuos e a dança permite a descoberta do corpo e a manifestação da criança, de forma em que possam explorar a imaginação e a magia. Sendo assim, produzem saberes de si e do

outro. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEIs (BRASIL, 1998) recomenda brincadeiras que abrangem em sincronia o canto, e o movimento, assimilação rítmica e a percepção do próprio corpo.

É nessa etapa da vida em que a dança tem o poder de oferecer inúmeras contribuições no desenvolvimento da criança, visto que, é nesse instante que suas competências mais especiais estão sendo formadas, seus valores e atitudes. A dança é um componente indispensável na construção do ser social, “o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador” (MARQUES, 2005, p.25).

A criança sempre está numa permanente transformação corporal e sendo assim, é preciso que o movimento seja uma das ações acrescentadas na infância. Trabalhando com o corpo e o movimento, a dança se sobressai por promover possibilidades de movimentos, instigar a habilidade intelectual, a expressão e a autonomia dos educandos, trazendo apoio e aperfeiçoamento às competências corporais. Porpino (2006, p.10) afirma que a dança “pode ensinar muito sobre como os indivíduos vivem e se organizam em sociedade, como se movimentam e comemoram suas realizações”.

O ensino da arte passou a ser reconhecido mediante a Lei de Diretrizes e Bases/LDB (BRASIL, 1996), reconhecida em 1996. Os PCNs de Arte do Ensino Fundamental, reconhecido no ano seguinte, aconselha que seu ensino percorra as quatro expressões artísticas: dança; teatro; artes plásticas e músicas. Desse modo, a arte foi confirmada como prática a ser aplicada nas escolas (PORPINO, 2012).

Já na composição da Educação Infantil os RCNEIs (BRASIL, 1998) recomenda na área da prática de conhecimento de mundo, suportes de trabalho instruídos para a composição das diversas linguagens por meio das crianças e para as conexões que determinam com os propósitos de conhecimento: movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza; sociedade e matemática.

É necessário que o professor avalie criticamente suas ações sempre pesquisando métodos para expandir as capacidades de aprendizagem do educando, por meio da dança. A dança concede ao estudante a constituição de capacidades atadas a esferas motoras, intelectuais, afetivas e sociais que relacionam o indivíduo, o conteúdo e a sociedade. A escola, inicialmente necessitará buscar por meio de uma ação pedagógica adequada a real situação escolar, uma elaboração minuciosa e emancipadora, aprontando os corpos para desempenhos do qual o centro não seria obrigatoriamente uma exibição artística, e sim a educação através da Arte (FERRARI, 2012).

Conforme Lobato (2017), um dos pontos mais relevantes de discussão é relacionado a estrutura da unidade temática danças, suas modificações de estilo, adaptações as faixas etárias, multiplicidade e concordância no Ensino Fundamental I. Á frente desta perspectiva se tem como problemática assimilar a proposta da estruturação da unidade temática Danças existentes hoje, por exemplo, na BNCC e como ela espelha a real precisão de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental.

Com o propósito de compreender a relevância de uma sistematização própria dos conteúdos da unidade temática danças, proposta pela BNCC aos alunos do Ensino Fundamental I, é que o exposto trabalho tem por finalidade examinar a recomendação da unidade temática “dança” prevista na BNCC, tendo como suposição a estruturação deste conteúdo. Para se abranger tal finalidade buscou-se compreender a importância do tema “dança” como prática corporal, examinar a classificação e sua recomendação para cada estágio de ensino na BNCC, enfim, averiguar as mudanças sucedidas nesse documento referente à dança, em vista das recomendações dos PCN’s para o Ensino Fundamental (LOBATO, 2017).

A BNCC (BRASIL, 2017) rediz que sua função é servir como apoio para a composição curricular nas organizações de ensino com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de aptidões dos alunos. Por essa razão, conta com dez habilidades gerais que deixam claro a precaução com a formação humana absoluta e com a constituição de uma sociedade honesta, democrática e inclusiva (LOBATO, 2017).

Outra das habilidades gerais visíveis na BNCC que são capazes de serem desenvolvidas pela Dança, faz um alerta ao respeito às diversidades culturais, evolução da autonomia, discernimento crítico e das conexões interpessoais. Considerar a diversidade de saberes e bagagens culturais significa aqui apoderar-se de conhecimentos e vivências que lhe promovem a compreensão das ligações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas ajustadas ao seu propósito de vida pessoal, profissional e social, com independência, autonomia, discernimento crítico e dever, conhecer a si próprio, valorizar-se e cuidar de sua saúde física emocional, etc.. Dessa forma, respeita-se a procedência pessoal e coletiva com autonomia, obrigações, tolerância, resistência e determinação, e a tomada de decisões tendo como apoio os conhecimentos incorporados na escola segundo princípios éticos igualitários, englobados, sustentáveis e humanitários (BRASIL, 2017).

Por fim, é preciso reconhecer que a dança tem um papel fundamental no contexto escolar da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É preciso, portanto, que ela seja reconhecida como uma área de conhecimento que pode, de maneira

interdisciplinar, por meio dos conhecimentos de artes e educação física, por exemplo, auxiliar no processo pedagógico com as crianças.

CONCLUSÃO

Falando mais especificamente do processo de formação da autora deste trabalho, uma das maiores contribuições foi a expansão do interesse pela pesquisa bibliográfica e também na realização de uma futura pesquisas empírica. Esse artigo pode também servir de apoio a alunos do curso de Dança, de Educação Física e de Artes, além de pessoas que tem interesse pelo tema, dado que nele há breves reflexões de como a Dança surgiu até o momento atual, podendo assim ser explorado mais a fundo por graduandos e pesquisadores do tema.

A dança auxilia muito na formação íntegra do indivíduo, já que leva o educando a conhecer o seu corpo, aprimorar sua capacidade de movimento, descobrir novas formas, novos espaços e superar seus limites relacionados a aspectos motores, cognitivos e afetivos.

É por meio da dança que é possível descobrir talentos escondidos e cooperar com a socialização, principalmente a dos alunos que não possuem, por outras vias, o acesso à ela. No decorrer das leituras feitas, foi perceptível a forte ligação da Educação Física e Arte com a dança, já que ambas trabalham o movimento corporal.

Por fim, é preciso que a dança seja mais explorada no contexto escolar da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, já que desde a década de 1990 e mais recentemente com a nova “Base Nacional Comum Curricular” – BNCC são mencionadas sua importância para o processo de aprendizagem das crianças. É preciso, porém, que ocorra um interesse maior dos professores, dos gestores e dos demais profissionais que atuam na educação, pois o que nos pareceu após esse estudo, é que o problema maior está em encaixar a dança no planejamento das aulas, visto que a mesma está restrita a apenas alguns eventos do ano letivo, como as festas juninas, o dias das mães, o Natal, o carnaval, etc..

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 1. Brasília, 1997, 79 p.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. v. 7. Brasília, 1997, 96 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010, 36p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017, 395 p.
- FARO, A. J. **Pequena História da Dança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- FERRAZ, M. H. C. T.; F. M. F. R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARAUDY, R. **Dançar a vida**. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos De Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008, 176 p.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. et a. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.
- LOBATO, C. H. **BNCC e educação física: um recorte sobre a unidade temática danças proposta para os alunos do Ensino Fundamental II**. 30f. Trabalho de Conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física). Centro de ciências da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.
- MALLMAN, M. L. C.; BARRETO, S. J. **A dança e seus efeitos no desenvolvimento das inteligências múltiplas da criança**. ICPG, 2012.
- MARQUES. I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: 2edição. Cortez Editora, 2005.
- PORPINO, K. **Dança é educação: interfaces entre Corporeidade e Estética**. Natal: Editora da UFRN, 2006.
- PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUNDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v.1, n.1, p. 1 – 15, Jul./2009.
- STRAZZACAPPA, Márcia. A tal “Dança Criativa”: afinal, que dança seria? In: TOMAZZONI, Airton (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville, SC: Nova Letra, 2010. p. 39-46.

DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO DO FUTSAL PARA O GÊNERO FEMININO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DE REVISÃO DA LITERATURA

DIFFICULTIES IN THE TEACHING PROCESS OF FEMALE FUTSAL IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: A LITERATURE REVIEW STUDY

Jeferson Marcelo Fonseca Silva¹, Adenan Victor Gomes de Almeida², Marcos Vinicius Francisco³

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Licenciatura em Educação Física, Presidente Prudente, São Paulo. E-mail: jefersonfonseca6@gmail.com

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar as dificuldades relacionadas ao ensino do futsal para o gênero feminino no ambiente escolar. O estudo é do tipo Revisão Sistemática de Literatura. As bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) foram adotadas, sendo que foram utilizados os descritores “feminino”, “escola”, “Educação Física”, “mulheres” e “gênero” os quais foram cruzados pelo operador booleano AND. Os seguintes filtros foram adotados no processo de inclusão/exclusão: 1) artigos integrais publicados no idioma da Língua Portuguesa; 2) publicizados no período de 2000 a 2020; 3) que verssem sobre o ensino de futsal no ensino médio. Os artigos selecionados foram incluídos na revisão final. Os resultados revelaram a importância das aulas coeducativas, a fim de que as meninas se apropriem e objetivem dos elementos ligados à manifestação da cultura corporal futsal. Além disso, identificou-se que elas necessitam do apoio de seus familiares.

Palavras-chave: Futsal Feminino; Educação Física; Escola.

ABSTRACT

This article aimed to analyze the difficulties related to the teaching of indoor soccer for women in the school environment. The study is a systematic literature review. As databases, the Electronic Scientific Online Library (SciELO) and the Virtual Health Library (VHL) were adopted, being used as "female", "school", "Physical Education", "women" and "gender" descriptors. which were crossed by the Boolean operator AND. The following filters were adopted in the inclusion / exclusion process: 1) integrated articles published in the Portuguese language; 2) published in the period from 2000 to 2020; 3) dealing with the teaching of futsal in high school. The selected articles were included in the final review. The results revealed the importance of coeducational classes, in order that the girls appropriate and objectify the elements linked to the expression of futsal body culture. In addition, it was identified that they have the support of their families.

Keywords: Women's Futsal; Physical Education; School.

INTRODUÇÃO

Um grande problema que afeta as aulas de Educação Física refere-se à baixa participação e envolvimento do gênero feminino, sobretudo diante de representações construídas culturalmente sobre o referido componente curricular, ou até mesmo em ações de professores/as que desencadeiam práxis-pedagógicas excludentes, ao priorizarem atividades para um determinado gênero. As manifestações da cultura corporal de futebol e futsal, esta última foco desta investigação, por exemplo, são as que têm menor adesão e envolvimento das meninas (SILVA; NAZÁRIO, 2018). Porém, no contexto brasileiro, o futsal adquiriu uma condição generificada (SOUZA; MARTINS, 2018).

Na história da humanidade, segundo Silva e Nazário (2018, p. 2) “[...] a dicotomia homem forte e mulher frágil tem funcionado como uma representação que ensina modos de ser e se portar, criando expectativas sobre as condutas femininas em todos os segmentos sociais”. Mediante tais aspectos, Souza e Martins (2018) salientam que a escola e, principalmente, as aulas de Educação Física apresentam-se como importantes espaços para a vivência e aprendizagem dos fundamentos históricos, técnicos e táticos ligados ao futsal, tanto para as meninas como para os meninos. Embora, Barreira et al. (2018) reforcem que os/as professores/as, com a formação recebida (currículos tecnicistas e desportivizados) não estão sendo efetivamente preparados/as para superar a dicotomia existente entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física.

No que tange aos benefícios do futsal, eles ultrapassam o ambiente escolar, sobretudo quando se incorpora a possibilidade de se valer dessa objetivação do gênero humano para se adquirir um bom condicionamento físico, aumento do volume de oxigênio máximo, entre outros. Há benefícios de caráter cognitivo, tais como o aumento da velocidade de reação, desenvolvimento temporal e lateral; benefícios afetivo-sociais, como o desenvolvimento da habilidade social e noção coletiva de pertencimento. (COSTA; SOARES; TEIXEIRA, 2007; FRANCHIA et al., 2008). Além de todos os benefícios ressaltados, a prática do futsal serve também para conferir protagonismo às mulheres (SANTANA; REIS, 2003). Silveira e Stigger (2013, p. 191) reforçam que quando as mulheres vivenciam manifestações tidas culturalmente como masculinas, “[...] rompem com normas sociais que determinam aspectos hegemônicos do comportamento feminino momentos”. Discursos moralistas que preconizam a fragilidade, a docilidade e o sentimentalismo como atributos de inferiorização ao gênero masculino precisam ser problematizados e superados (BARREIRA et al., 2018).

Nesse sentido, assumiu-se como objetivo geral: analisar por meio da literatura as dificuldades relacionadas ao ensino do futsal para o gênero feminino no ambiente escolar. Como objetivo específico adotou-se, identificar possíveis configurações para se abordar o futsal nas aulas de Educação Física, de tal forma que o gênero feminino tenha uma participação ativa.

METODOLOGIA

Este é um estudo de revisão sistemática de literatura. Nessa perspectiva, para Sampaio e Mancini (2007, p. 84), “é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema [...] mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada”.

Sendo assim, as bases Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) serviram para realizar a busca de artigos científicos. As escolhas por essas bases de dados se deram em função das mesmas disponibilizarem em acesso aberto artigos

provenientes de diferentes países, além de terem grande relevância para a área de Educação Física.

Os descritores “futsal”, “feminino”, “escola”, “Educação Física”, “mulheres” e “gênero” subsidiaram o processo de busca dos artigos, sendo que foram cruzados por meio do operador booleano AND, conforme explicitado no Quadro 01.

Quadro 01: Cruzamento dos descritores

Descritores	Número de artigos encontrados na base de dados SCIELO	Número de artigos encontrados na base de dados BVS
“futsal” AND “feminino” AND escola	00	04
“futsal” AND “gênero” AND escola	00	02
“futsal” AND “gênero” AND Educação Física	02	03
“futsal” AND “mulheres” AND “escola”	00	01
“futsal” AND “mulheres” AND Educação Física	00	04
“futsal” AND “feminino” AND Educação Física	03	14
TOTAL	05	28

FONTE: Pesquisa bibliográfica (2020).

Os critérios adotados para inclusão e exclusão dos artigos foram os seguintes: artigos integrais publicados entre 2000 e 2020M, no idioma da Língua Portuguesa e que verssem sobre o ensino de futsal. Aqueles que se adequaram aos propósitos desta investigação foram lidos integralmente e compõem a análise de dados, conforme o Quadro 02.

Quadro 02: Artigos selecionados

Título/ Autores	Vinculação Institucional	Revista	Ano de Publicação	Base de dados
------------------------	---------------------------------	----------------	--------------------------	----------------------

Os esportes coletivos na escola: reflexões sobre as atividades curriculares desportivas/ ANDREANI A.; MORAES A. G.; CAVALIERI B.C.; FERREIRA L.A.	IFSP UNESP/Bauru	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	2019	BVS
Prevalência de inatividade física em adolescentes e sua associação com variáveis socioculturais/ ALBERTO, A. A. D.; FIGUEIRA JUNIOR, A. J.	UNIFAP USJT	Pensar a Prática	2016	BVS
Futsal Feminino: perfil e implicações pedagógicas/ SANTANA, W. C.; REIS, H. H. B.	UNICAMP	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	2003	BVS
Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal/ KOBAYASHI, M. do C. M.; ZANE, V. C.	UNESP/Bauru	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2010	SCIELO
Produção acadêmica em futebol e futsal feminino: estado da arte dos artigos científicos nacionais na área da educação física/ BARREIRA, J.; GONÇALVES, M. C. R.; MEDEIROS, D. C. C. de; GALATTI, L. R.	UNICAMP	Movimento	2018	BVS
Análise dos gols em jogos de futsal feminino de alto rendimento/ SANTANA, W. C.; LAUDARI, B. A.; ISTCHUK, L. L.; ARRUDA, F. M.	UEL	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	2013	BVS
Efeito da atividade esportiva sistematizada sobre o desenvolvimento motor de crianças de sete a 10 anos/ SANTOS, C. R.; SILVA, C. C. da; DAMASCENO, M. L.; MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I.	UEL UENP ESTÁCIO DE SÁ	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2015	SCIELO E BVS
Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental em Campo Grande/MS/ SILVA, J. V. P. da; SILVA, L. L. G.	UFMS	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	2015	BVS
Pedagogia do esporte: o jogo como balizador na iniciação ao futsal/ BETTEGA, O. B.; PRESTES, M. F.; LOPES, C. R.; GALATTI, L. R.	UFMS UNIMEP UNICAMP	Pensar a prática	2015	BVS

FONTE: Pesquisa bibliográfica (2020).

RESULTADOS

A fim de explicitar ao leitor aspectos que facilitam a caracterização dos estudos selecionados, 28 artigos foram encontrados na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e 05 no Periódico Scientific Electronic Library Online (SciELO). Todavia, muitos dos artigos foram encontrados em mais de um cruzamento, sendo 09 o número total de artigos selecionados. No que tange à vinculação institucional dos/as autores/as das pesquisas, identificou-se a prevalência

de pesquisas conduzidas por pesquisadores/as de universidades das regiões sul e sudeste, onde há a maior concentração dos Programas de Pós-Graduação no país. Por um lado, tais achados explicitam a necessidade da Pós-Graduação atingir as outras regiões do país, bem como da temática estudada nesta investigação ser visibilizada em outras regiões do país. Por outro lado, evidencia-se que a maioria das pesquisas são canceladas por universidades públicas, aspectos que trazem à tona a necessidade de políticas que promovam o incentivo da pesquisa nas universidades privadas, essas que absorvem o maior quantitativo de vagas do ensino superior brasileiro.

No que diz respeito às publicações, seis artigos foram socializados na Revista Brasileira de Ciência e Movimento, seguido pela Revista Pensar a Prática e Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, ambas com três artigos cada uma. A Revista Movimento, Fisioterapia em Movimento, Saúde e Pesquisa e a SALUSVITA apresentaram um artigo cada. Esse é um dado que merece atenção, pois a concentração de pesquisas em poucas revistas traz à tona o quanto à temática ainda deve ser explorada e socializada pelos periódicos vinculados à grande área de Educação Física.

DISCUSSÃO

A mobilização feminina nos primórdios do século XX fez surgir diversos debates sobre a participação das mulheres na sociedade. Isso não foi diferente quando se analisa a prática do futebol e futsal. Como exemplo, menciona-se que um terço de toda publicação científica sobre as modalidades estão relacionadas aos estudos de gênero, o que reforça a importância do tema e do empoderamento feminino (BARREIRA et al., 2018).

A prática internacional do futsal feminino só foi autorizada em 23 de abril de 1983 pela Federação Internacional de Futebol de Salão (FIFUSA) (SANTANA; REIS, 2003). Com relação à proibição legal, no Brasil, ela foi revogada em 1979. Antes disso, veiculava-se com maior intensidade o preconceito de que o futebol/futsal não era adequado às qualidades femininas impostas pela sociedade brasileira. Havia o entendimento que o futebol/futsal iria de alguma forma transformar “mulheres em homens”, ou mesmo, ferir seus órgãos sexuais (BARREIRA et al., 2018).

O futsal e o futebol são desportos coletivos prioritariamente praticados por homens, porém, cresce o interesse por parte das mulheres, mesmo que a divulgação e cobertura midiática ainda sejam escassas ou praticamente inexistentes. Há ainda diversas diferenças marcantes em relação ao gênero, principalmente quando se aborda a participação feminina, visto que, as mulheres são submetidas a estereótipos vinculados a sexualidade e ao corpo (BARREIRA et al., 2018).

Em investigação realizada por Alberto e Figueira Junior (2016), constatou-se que as meninas apresentaram um índice maior de inatividade, quando comparado aos meninos. Porém tais dados não podem ser dissociados dos fatores socioculturais ou até mesmo históricos. Exemplifica-se que enquanto as meninas são estimuladas para que fiquem em casa, auxiliando nas tarefas domésticas, os meninos são incitados a saírem e praticarem atividades físicas (ALBERTO; JUNIOR, 2016).

A participação da seleção brasileira feminina foi um marco importante para a divulgação e promoção da modalidade, ao despertar interesse dos/as pesquisadores/as no estudo da temática com aproximações para o futsal (BARREIRA et al., 2018; SANTANA et al., 2013). É oportuno frisar que tais aspectos também direcionaram para a maior visibilidade e problematização da

inserção da manifestação da cultura corporal futsal nas aulas de Educação Física para as meninas (SILVA; SILVA, 2015; ALBERTO; JUNIOR, 2016).

Nessa perspectiva, Silva e Silva (2015) salientam a necessidade de que na formação inicial, os/as futuros/as docentes tenham contato com o conhecimento científico, de forma que garantam uma atuação profissional mais condizente com a realidade contemporânea. As alunas anseiam por aprendizagens e conteúdos que assegurem o empoderamento feminino, sobretudo numa sociedade tomada por valores patriarcais e machistas, tornando esse um dos desafios da Educação Física escolar.

Para Santana e Reis (2003), a escola é o principal local de iniciação das meninas no futsal. Porém, devido ao despreparo dos/as docentes ainda há uma dicotomia entre oportunidades para meninos e meninas. Apesar das aulas serem praticadas principalmente por meninos, as meninas estão, cada vez mais, reafirmando seu espaço na práxis pedagógica em Educação Física (BARREIRA et al, 2018). A reflexão desconstrutiva respalda-se no embate de estereótipos cristalizados. Há que se promover uma revolução da práxis pedagógica, de tal forma que, ao se abordar o futsal seja enfatizado a produção histórica do fenômeno, a problematização de preconceitos e discursos alienados e alienantes (SILVA; SILVA, 2015).

Concebe-se o ensino do futsal, a fim de que as meninas possam se apropriar e objetivar da referida manifestação da cultura corporal para além dos muros escolares, em seus momentos de lazer, haja vista que possibilita um amplo número de experiências locomotoras e manipulativas (SANTOS et al., 2015; ANDRENI et al., 2019). A prática do futsal estimula as habilidades de flexibilidade, equilíbrio, coordenação, ritmicidade, motricidade fina, motricidade global e esquema corporal (SANTOS et al., 2015).

Aliadas à aprendizagem dos esportes nas aulas de Educação Física, há também as turmas de Atividades Curriculares Desportivas (ACDs), essas que são classificadas como atividades extracurriculares, ofertadas por professores/as de Educação Física, de duas a três vezes por semana. Ao analisar a prática de ACDs, desenvolvidas em uma Diretoria Regional de Ensino, do interior paulista, Andreani et al. (2019) identificaram que 51,00% das Atividades Curriculares Desportivas (ACDs) consistiam em turmas de futsal, sendo que 71,10% eram exclusivas para o gênero masculino.

Nessa perspectiva, é fundamental a atuação dos/as docentes a fim de reverterem esse cenário, já que segundo Andreani et al. (2019, p. 192), “o papel do professor de Educação Física é o de questionar/romper com este paradigma, propondo novas formas de ensinar, contribuindo para desconstruir estereótipos que marcam uma sociedade injusta, competitiva e antidemocrática”.

A Educação Física Escolar é compreendida pelo senso comum como uma disciplina recreativa, sem finalidades e objetivos educativos. Além disso, muitos profissionais vinculados ao componente curricular, diante da formação inicial obtida, tendem a sobrepor alguns conteúdos sobre outros. No que tange ao futsal, há certa valorização do gênero masculino em detrimento do feminino, aspectos que influenciam a formação dos/as estudantes (SILVA; SILVA, 2015).

Os/As docentes do referido componente curricular precisam assumir as questões de gênero como alicerce para a condução do trabalho pedagógico, sendo o tema do futsal, importante nesse processo, pois, comumente, é direcionado para os meninos. É condição *sine qua non* discutir sobre as expectativas sociais e culturais para ambos os gêneros, no que tange à temática, mediante os fundamentos históricos e sociais (SILVA; SILVA, 2015).

Conforme Kobayashi e Zane (2010), o futsal, como todo jogo de regras, auxilia no desenvolvimento cognitivo, afetivo-social, físico, moral e ético dos/as praticantes. O momento de jogar é um excelente momento de aprendizagem, porque utiliza todos os processos psicológicos básicos e superiores, dentre eles a atenção, memória, percepção, linguagem, pensamento, sensação, emoção, sentimento e imaginação. Os docentes poderão, inclusive, identificar dificuldades de aprendizagem e, a partir disso, propor mecanismos para suprir as mesmas. Outra contribuição diz respeito à socialização e inclusão social (o jogo permite criar relações sociais de modo geral), constatada a partir de estágios aulas planejadas (KOBAYASHI; ZANE, 2010).

Ainda, de acordo com Kobayashi e Zane (2010, p. 196), “o jogo, principalmente, de regras, pode viabilizar seres mais éticos, conscientes e comprometidos com a cultura e os valores, e assim, favorecer a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.” Daí a importância, inclusive, das aulas coeducativas.

Para além dos fundamentos históricos e sociais relacionados à manifestação em tela, uma possibilidade de abordar o ensino de futsal se dá por meio da compreensão das posições específicas, do ensino tático-técnico dos/as jogadores/as e características básicas da modalidade, além de servir para a percepção do jogo como um todo, permitindo que sinapses sejam desenvolvidas mais rapidamente para futuras tomadas de decisões motoras. Ainda que os/as alunos/as não apresentem uma compreensão razoável do jogo, os/as docentes têm a possibilidade de apresentar situações mais fáceis e, posteriormente, as mais complexas conforme os modelos pedagógicos (BETTEGA et al., 2015).

No que diz respeito ao ensino do futsal, em especial, por meio das turmas de ACDs, conforme descritas no item anterior, conforme Bettega et al. (2015, p. 487):

O ensino do futsal na iniciação deve abranger uma gama de conteúdos que perpassam a especificidade da modalidade. Para tanto, o jogo deve aparecer como fonte essencial no desenvolvimento de diversas competências (psicológicas, físicas, tático - técnicas), proporcionando que a criança tenha prazer pela prática esportiva.

Ainda no trabalho com o futsal há que se conferir bastante atenção para a parte defensiva do jogo, simulando situações reais de jogo, por meio das quais o ataque seja posicionado contra a defesa (SANTANA et al., 2013).

Em um ambiente esportivo, a iniciação deve permitir a procura intensa de conteúdos novos, desafiadores, que permitam a criatividade e imaginação para outras esferas além da esportiva. A aprendizagem do futsal deve ultrapassar os conteúdos já pré-definidos, permitindo romper fronteiras através do lúdico. No ensino do futsal devem-se levar em consideração todas as limitações e assumir um compromisso social, político e cultural. Daí a importância do papel docente nesse processo (BETTEGA et al., 2015).

CONCLUSÃO

Com relação aos objetivos assumidos neste estudo, identificaram-se escassas literaturas sobre o tema do futsal feminino no ambiente escolar, aspecto que revela a necessidade de estudos empíricos acerca do tema. Embora o tema tenha ganhado repercussão, os obstáculos ainda são grandes, a fim de que o futsal feminino tenha o devido reconhecimento social.

No que tange à práxis pedagógica em Educação Física, salienta-se a importância de aulas coeducativas capazes de conduzir os meninos e meninas a repensarem sobre as construções históricas e culturais relacionadas ao futsal, bem como diante da necessidade de se garantir uma igualdade de oportunidades, vivências e experiências para ambos os gêneros, as quais culminarão com a quebra de estereótipos existentes.

Para além da dimensão técnico-tática, precisam compreender sinteticamente os determinantes sociais em associação ao tema, quais sejam, por exemplo, as questões de gênero que influenciam em sua dinâmica e como é reproduzido nos ambientes escolares. Com relação às turmas de ACDs, foco na aprendizagem dos fundamentos e posições específicas da modalidade, bem como o entendimento das regras e táticas parecem ser as melhores formas de trabalhar o futsal.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, A. A. D.; JUNIOR, A. J. F. Prevalência de inatividade física em adolescentes e sua associação com variáveis socioculturais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.19, n.4, p.800-803, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/35317/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ANDREANI A.; MORAES A. G.; CAVALIERI B.C.; FERREIRA L.A. Os esportes coletivos na escola: reflexões sobre as atividades curriculares desportivas. **R. bras. Ci. e Mov**, Brasília, v. 27, n.3, p.186-199, jul./set.2019. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/9551/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BARREIRA, J.; GONÇALVES, M. C. R.; MEDEIROS, D. C. C. de; GALATTI, L. R. Produção acadêmica em futebol e futsal feminino: estado da arte dos artigos científicos nacionais na área da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 607-618, abr./jun. de 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/80030/48688>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BETTEGA, O. B.; PRESTES, M. F.; LOPES, C. R.; GALATTI, L. R. Pedagogia do esporte: o jogo como balizador na iniciação ao futsal/. **Pensar a prática**, Goiânia, v.18, n.2, p.487-501, abr./jun.2015.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/31623/18798>. Acesso em: 10 mar. 2020.

COSTA, A. R.; SOARES. R. L. H.; TEIXEIRA C.A.J. Benefícios da atividade física e do exercício físico na depressão. **Rev. Dep. Psicol. UFF**, Niterói, v. 19, n. 1, p. 273-274, jan./abr.2007. Disponível em : <https://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v19n1/22.pdf>. Acesso em: 21 Nov. 2019.

FRANCHIA, B. M. K.; MONTEIRO, Z. L.; MEDEIROS. A. I. A.; ALMEIDA, B. A.; PINHEIRO, P. N. H. M.; MONTENEGRO, M. R.; JUNIOR, M. M. R. Estudo comparativo do conhecimento e prática de atividade física de idosos diabéticos tipo 2 e não diabéticos. **Rev. bras. geriatr. gerontol.**, Rio

de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 327-339, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbfg/v11n3/1981-2256-rbfg-11-03-00327.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

KOBAYASHI, M. do C. M.; ZANE, V. C. Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal/. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p.195-204, abr./jun.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v24n2/v24n2a04.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020

SAMPAIO, RF; MANCINI, MC. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 21 nov.2019.

SANTANA, W. C.; LAUDARI, B. A.; ISTCHUK, L. L.; ARRUDA, F. M. Análise dos gols em jogos de futsal feminino de alto rendimento. **R. bras. Ci. e Mov**, Brasília, v.21, n. 4, p. 157-165. out./dez.2013. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/4049/2972>. Acesso em: 10 mar. 2020

SANTANA, W.C.; REIS, H.H.B. Futsal feminino: perfil e implicações pedagógicas. **R. bras. Ci. e Mov**, Brasília. v. 11, n. 4, p. 45-50. out./dez. 2003. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/525/549>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SANTOS, C. R. dos; SILVA, C. C.; DAMASCENO, M. L.; MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I. Efeito da atividade esportiva sistematizada sobre o desenvolvimento motor de crianças de sete a 10 anos/ rev. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 497-506. jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v29n3/1981-4690-rbefe-29-03-00497.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, S. dos L. A.; NAZARIO, A. P. Mulheres atletas de futsal: estratégias de resistência e permanência no esporte. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 07-15 jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v26n1/1806-9584-ref-26-01-e40862.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

SILVA, J. V. P. da; SILVA, L. L. G. Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental em Campo Grande/MS/. **R. bras. Ci. e Mov**. Brasília, v. 23, n. 2, p. 22-31. abr./jun. 2015. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/4607/3860>. Acesso em: 21 nov. 2019

SILVEIRA, R.; STIGGER, P. M. Jogando com as feminilidades: um estudo etnográfico em um time de futsal feminino de Porto Alegre. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 179-

194, jan./mar. 2013. Disponível em:
<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1159/818> Acesso em: 21 nov. 2019.

SOUZA, A. C.; MARTINS, M. O PARADOXO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO FUTSAL FEMININO NO BRASIL: ENTRE O ESPORTE E OUTRA CARREIRA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 26-39, jan./mar. 2018. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/45075/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO INFANTIL E AS ESTRATÉGIAS CONTRIBUINTES

THE IMPORTANCE OF CHILD ADAPTATION AND CONTRIBUTING STRATEGIES

Agatha Gama Pereira da Silva¹; Mariana Cabral Nesta¹; Denise Alessi Delfim de Carvalho².

¹Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP.

²Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Campus de Presidente Prudente. Professora da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar o primeiro contato da criança e de seus responsáveis com a escola e estratégias utilizadas pelo professor nesse processo em questão. A escola deve ser acolhedora, organizar o ambiente escolar e utilizar diferentes materiais didáticos que poderão ser trabalhados nos primeiros dias da adaptação. Diante da perspectiva de abordagem qualitativa, do tipo estudo bibliográfico, o percurso do trabalho constituiu em realizar um estudo teórico destacando o papel do professor no processo de adaptação, a importância da compreensão, a participação da família e a utilização de estratégias pedagógicas nesse processo. Concluiu-se que as estratégias pedagógicas, em sua maioria lúdicas, têm grande relevância nesse processo, pois proporcionam aprendizagem prazerosa e um acolhimento mais tranquilo. A participação e compreensão da família é indispensável, pela forte ligação que tem com as crianças, sendo assim peças fundamentais para auxiliar no processo de adaptação infantil.

Palavras-chave: Adaptação Infantil. Estratégias Pedagógicas. Papel do Professor.

ABSTRACT

The article aims to analyze the first contact of the child and its guardians with the school and strategies used by the teacher in this process in question. The school must be welcoming, organize the school environment and use different teaching materials that can be worked on in the first days of adaptation. Given the perspective of a qualitative approach, such as a bibliographic study, the work path consisted of conducting a theoretical study highlighting the role of the teacher in the adaptation process, the importance of understanding, family participation and the use of pedagogical strategies in this process. It was concluded that pedagogical strategies, mostly playful,

have great relevance in this process, as they provide pleasant learning and a more relaxed welcome. The participation and understanding of the family is indispensable, due to the strong connection it has with the children, thus being fundamental pieces to assist in the child adaptation process.

Keywords: Child Adaptation. Pedagogical strategies. Role of the teacher.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a adaptação tem um papel importante, pois é nesse processo em que as crianças se familiarizam com o ambiente escolar e seus professores, passando a ter uma nova rotina em seu dia a dia, pois agora nesse novo ambiente haverá uma nova rotina a ser seguida, na qual estarão presentes regras e horários a serem seguidos, assim como pessoas diferentes das quais não estavam acostumadas a se relacionarem.

A presente pesquisa, tomará como fio condutor as seguintes questões: Quais as práticas que o professor pode e deve utilizar em sala de aula para melhor acolher o aluno no processo de adaptação?

Não se pode esquecer de que, quando a criança chega até nós (professores) pela primeira vez, é algo novo para ela, não está acostumada ao ambiente escolar; por sua vez o professor pode optar pelo uso de estratégias que possam fazer com que o aluno se sinta mais acolhido, no caso, os jogos e brincadeiras são grandes aliados do mesmo.

A organização frente aos ambientes escolares é um grande ponto de partida dessa pesquisa visando a infraestrutura adequada para acolher as crianças, assim como seus pais e responsáveis de forma aconchegante e segura segundo, Goldschmied e Jackson (2006, p.34):

Diferentemente de uma escola maternal, a creche é um lugar para viver, além de trabalhar e brincar. O ambiente físico deve levar em consideração essa função dupla, combinar conforto e uma atmosfera caseira com a praticidade de uma sala de aula de uma escola maternal bem-administrada. Sua aparência como um todo deve ser interessante e prazerosa tanto para as crianças quanto para os adultos.

Os livros e o lúdico são importantes neste primeiro contato da criança na escola, pois brincando ela absorve conhecimento e também facilita o seu processo de adaptação. A brincadeira desenvolve na criança tanto os seus aspectos cognitivos como também a socialização por meio da contextualização que o professor pode fazer usando diferentes brincadeiras. Segundo Rolim; Guerra; Tassigny (2008, p. 177).

Todos esses benefícios do brincar devem ser reforçados no meio escolar. Como já foi dito, a brincadeira facilita o aprendizado e ativa a criatividade, ou seja, contribui diretamente para a construção do conhecimento. Portanto os professores devem estar atentos para essa prática lúdica e aprimorar uma contextualização para as brincadeiras. Por meio da observação do brincar, os educadores são capazes de compreender as necessidades de cada criança, os seus níveis de desenvolvimento, a sua organização e, a partir daí, de planejar ações pedagógicas.

Como podemos perceber de forma minuciosa que o planejamento do professor nesta fase de adaptação é muito importante, cada material a ser utilizado tem grande papel durante o acolhimento da criança.

A adaptação da criança é algo muito complexa, porém não encontra com muita facilidade autores que possam tratar dessa fase da vida da criança e de seus pais com tanta clareza e sutileza.

Frente ao exposto, este artigo tem como objetivo analisar o primeiro contato da criança e dos seus responsáveis com a escola e algumas estratégias utilizadas pelo professor nesse processo em questão.

METODOLOGIA

O pressuposto artigo foi desenvolvido por meio da abordagem qualitativa, buscando uma visão mais ampla da prática pedagógica que cada professor utiliza para pôr em prática essa relação entre o lúdico e a adaptação no ambiente escolar. De acordo com Maanen (1979, p. 520 apud NEVES, 1996, p. 1):

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Foi desenvolvida por meio de análise bibliográfica, ou seja, realizaremos um estudo teórico no qual consiste revisar a bibliografia já existente em bancos de dados como: Google Acadêmico, Scielo; e também materiais indicados pelo orientador do trabalho.

RESULTADOS

A partir da reflexão sobre os desafios ainda encontrados pelos professores e pelas instituições escolares a respeito da importância da adaptação infantil, a discussão apresentada nesse artigo é de grande relevância, visto que a adaptação tem papel importante na vida das crianças e de seus familiares, portanto a escola deve se preparar para ser a mais acolhedora possível, organizar o ambiente escolar, utilizar diferentes materiais didáticos para serem trabalhados principalmente nos primeiros dias da adaptação.

É muito importante a participação da família em todo o processo, observa-se que adaptar a criança no ambiente escolar leva tempo e muita paciência, é necessário que os pais acompanhem a criança no ambiente escolar até o momento em que ela possa estar adaptada a ele.

Pode-se dizer que professores, coordenadores, gestores, devem ter como prioridade atrair as famílias para dentro da escola, mantendo sempre o diálogo, uma boa organização dos ambientes e atividades diversificadas, tornando a entrada do aluno no ambiente escolar mais fácil.

A organização do ambiente escolar influencia de forma positiva no processo de adaptação, o ambiente por sua vez se torna responsável em agradar ou não a criança, este deve ser acolhedor e passar segurança tanto para os pais como para a criança.

É importante que o professor saiba quais métodos utilizar no momento de adaptação, estar bem preparado e saber qual atividade se encaixara nos momentos certos.

Outro aspecto importante é o lúdico, que influencia positivamente a adaptação do aluno, através dele o aluno se distrai e muitas vezes não percebe a falta da família ou o passar do tempo na escola

DISCUSSÃO

A adaptação é um processo muito importante na vida das crianças e também dos familiares. Adaptar a criança no ambiente escolar leva tempo e muita paciência, os pais necessitam estar preparados pois para a criança tudo é novo, tanto o ambiente como as pessoas

que a acompanharão. O aluno passa a se relacionar diariamente na escola escolhida pelos pais, por isso é de grande relevância que os pais ou responsável acompanhe a criança no ambiente escolar até a sua adaptação.

Piccinini, 2001, p.86, relata que “[...] apenas um terço das educadoras falaram sobre a importância dos pais ou outro parente permanecer junto à criança no período de adaptação. Em grande parte das creches essa prática facilitadora de uma adaptação com mais sucesso, simplesmente não é adotada”.

A criança, entrando na escola, vai encontrar uma nova rotina que é diferente da que estava acostumada, uma rotina com horários e regras (SANTOS, 2012).

A família é o principal suporte diante do processo de adaptação, em razão disso devem estar bem seguros e preparados para enfrentar este momento, assim como afirma Raimundo (2017, p. 13):

A família é a grande pilar de sustentação para todos, e é a partir da ajuda dos familiares que a adaptação se concretizará com sucesso, a própria sendo como um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo e considerada a primeira instituição social que junto a outra busca influenciar no bem-estar e coletividade de seus componentes se transforma um grande fato na adaptação.

O professor para aliviar a insegurança dos pais deve oferecer muito carinho, mas nunca substituindo o papel da mãe e levar em consideração as particularidades de cada família, pois cada família é única e traz para escola suas particularidades. O educador deve estar sempre atento a essas individualidades e necessidades de cada aluno e de cada família “A ação pedagógica dos educadores pode ser considerada um dos fatores mais relevantes em termos de adaptação das crianças. A qualidade dos cuidados depende, em grande parte, de habilidade de os profissionais prestarem atenção em cada uma e levarem em conta as reações individuais. (RAPOPORT, 2012, p.63).

O ambiente escolar deve ser o mais rico possível, trazendo várias possibilidades de aprendizagem, um ambiente que se possa atender a todos na sua verdadeira realidade. “O primeiro problema da educação é providenciar à criança um ambiente que lhe permita desenvolver as funções que a natureza lhe atribuiu” (MONTESSORI, 1949, p. 79).

O professor tem papel essencial no processo de socialização da criança, por isso é relevante que atividades para contribuir na afetividade do aluno com o professor sejam realizadas no momento de adaptação, ajudando também no processo de ensino e aprendizagem do aluno. O

planejamento de atividades que utilizam da afetividade também pode apresentar sucesso no processo de adaptação. Para Lopes e Conte:

Além disso, a escola é um dos grupos de interação social mais importante na vida das crianças, assim, em momentos de adaptação, a escola precisa estar articulada para a realização de atividades que demonstrem afetividade, flexibilidade e compreensão com seus novos educandos. Também, a afetividade nos ambientes escolares é muito pertinente na hora de executar o planejamento das atividades, pois com base nela as chances do sucesso nesse processo são maiores. (LOPES A.B.V. CONTE E, p.08)

A afetividade contribui de forma positiva no processo de adaptação, de acordo com Andrade (2016) a criança passa a se sentir mais segura e acolhida pelos professores e no ambiente escolar. “ Quando tiver estabelecido um vínculo afetivo com o professor e com as outras crianças, é que ela poderá enfrentar bem a separação, sendo capaz de se despedir da pessoa querida, com segurança e desprendimento”. (BRASIL, 1998, p.82)

A utilização de brincadeiras deve ser considerada de forma positiva, dentro do processo de adaptação e de formação de caráter da criança, a brincadeira pode ser vista de forma que vá beneficiar e ajudar a criança em seu processo de desenvolvimento social, contribuindo para a formação de autoestima da criança (BRASIL, 1998, p. 27). O brincar como qualquer outro elemento da ludicidade tem a sua importância, pois através dos mesmos se obtêm o desenvolvimento de estruturas cognitivas e também da interação social, a qual é muito utilizada no processo de adaptação infantil.

CONCLUSÃO

Concluimos que a organização do ambiente escolar influencia de forma positiva no processo de adaptação, o ambiente por sua vez se torna responsável em agradar ou não a criança, este deve ser acolhedor e passar segurança tanto para os pais como para a criança.

É importante que o professor saiba quais métodos utilizar no momento de adaptação, estar bem preparado e saber qual atividade se encaixara nos momentos certos.

Outro aspecto importante é o lúdico, que influencia positivamente a adaptação do aluno, através dele o aluno se distrai e muitas vezes não percebe a falta da família ou o passar do tempo na escola.

Por fim, o artigo demonstra que as estratégias pedagógicas, em sua maioria lúdicas, têm grande relevância nesse processo, pois proporcionam aprendizagem prazerosa e um acolhimento mais tranquilo. A participação e compreensão da família é indispensável, pela forte ligação que tem com as crianças, sendo assim peças fundamentais para auxiliar no processo de adaptação infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. I. F. **O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2016. 24 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília, 1998, 101 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. v. 2. Brasília, 1998, 85 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília, 1998, 253 p.

GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: Atendimento em creche**. São Paulo: Artmed, 2008, 321 p.

LOPES, A. B. V.; CONTE, E. **Adaptação de crianças pequenas ao ambiente escolar: a importância da afetividade**. Disponível em: ce.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1174/1/adapta%C3%A7%C3%A3o_de_crian%C3%A7as_pequenas_ao_ambiente_escolar_a_import%C3%A2ncia_da_%20afetividade.pdf. Acesso em: 13/04/2020.

MONTESSORI, M. **Formação do Homem** (La formazione dell' Uomo, 1949). Portugal Editora (Brasil), 1949.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa - Características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, volume, 1, número, 3, p.1-5, 2ºSEM.1996.

PICCININI, C. A. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001.

RAIMUNDO, S. B. **OS DESAFIOS METODOLÓGICOS DA ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os primeiros dias de aula**. 2017. 23 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário do Sul de Minas. Varginha, 2017.

RAPOPORT, A.; FILHO, G. A. J; KAERCHER, G. E. P. S; MELLO, M. M. S; MACHADO, P. B; CUNHA, S. R. V. **O Dia a Dia na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ROLIM, A; GUERRA, S; TASSIGNY, M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul/dez. 2008.

SANTOS, E. P. Adaptação de crianças na educação infantil. **Osório**, v. 2, n. 1, ago. 2012.

O USO DO RASTREAMENTO OCULAR NA DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: UMA REPRESENTAÇÃO

THE USE OF EYE TRACKING IN MULTIPLE DISABILITIES: A REPRESENTATION

Luciana Silva Santos¹; Aline Elizabeth Martins Janial²

Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Presidente Prudente/SP.

² Mestre em Psicologia e Sociedade pela “Universidade Estadual Paulista” – UNESP; Fisioterapeuta na Lumen Et Fides.

Resumo

O uso do rastreamento ocular compreende uma tecnologia assistiva que visa facilitar a comunicação de pessoas através da verificação da posição dos olhos. O objetivo desse artigo é compreender o uso do rastreamento ocular como tecnologia assistiva que possa auxiliar o processo de aprendizagem do aluno com deficiência múltipla. Caracterizada como uma pesquisa bibliográfica, seguiu uma abordagem qualitativa e fundamentou-se na revisão teórica sobre as tendências pedagógicas, sobre a deficiência múltipla e suas implicações na aprendizagem e sobre o uso do rastreamento ocular elencando-se os fundamentos teóricos necessários para a aplicação da técnica e a descrição dos aparatos de rastreamento. Foi possível concluir que o rastreamento ocular pode ser uma importante tecnologia a ser utilizada na aprendizagem de alunos com deficiência múltipla, mas a sua utilização requer treinamento, conhecimento e disponibilidade do professor devido à complexidade de seu funcionamento, da sua utilização prática.

Palavras-chave: Deficiência Múltipla. Rastreamento Ocular. Tecnologia Assistiva.

Abstract

The use of eye tracking comprises assistive technology that aims to facilitate the communication of people by checking the position of the eyes. The purpose of this article is to understand the use of eye tracking as assistive technology that can assist the learning process of students with multiple disabilities. Characterized as a bibliographic research, it followed a qualitative approach and was based on the theoretical review on pedagogical trends, on multiple disabilities and their implications for learning and on the use of eye tracking, listing the theoretical foundations necessary for the application of the technique and the description of the tracking apparatus. It was possible to conclude that eye tracking can be an important technology to be used in the learning of students with multiple disabilities, but its use requires training, knowledge and availability of the teacher due to the complexity of its functioning, its practical use.

Keywords: Multiple Disability. Eye Tracking. Assistive Technology.

Introdução

Assim como a sociedade está em constante transformação, a educação sempre se renova de forma que diversos papéis já foram assumidos por esta na sociedade. A educação já assumiu o papel de instrumento de mobilidade social e de qualificação

para o mercado de trabalho. Mas a partir de intensas discussões realizadas no final do século XX, a educação passou a assumir o papel de instrumento político para promoção da cidadania e da democracia.

Neste contexto, a educação passa a ser compreendida como direito de todos, como um bem que deve ser disponibilizado a todas as crianças independente de sua diversidade. Um bem que garanta a acessibilidade ao conhecimento, favorecendo a aprendizagem significativa, de qualidade e proporcionando a diminuição do preconceito.

A acessibilidade ao conhecimento para o aluno com deficiência múltipla é garantida pela Declaração de Salamanca de 1994, a qual ressalta a importância de se realizar uma reestruturação no processo de escolarização e uma adequação/adaptação em espaços físicos – estruturais, em mobiliários e materiais.

Um aluno com deficiência múltipla poderá apresentar um conjunto de duas ou mais deficiências e estas podem ser de ordem física, sensorial, mental, emocional ou comportamental. Assim, na deficiência múltipla a funcionalidade, a comunicação/interação e a aprendizagem podem estar gravemente comprometida.

Estes comprometimentos irão determinar as necessidades educacionais especiais desse aluno assim como as adaptações e adequações que serão necessárias para garantir sua acessibilidade ao conhecimento. Ressalta-se que o desempenho e a competência do aluno com deficiência múltipla são variáveis e heterogêneos (BERSCH, 2013).

Este trabalho tem como objetivo compreender a representação sobre o uso do rastreamento ocular em aluno com deficiência múltipla, por meio das discussões sobre os benefícios e desvantagens do uso do rastreamento ocular, bem como a contribuição do rastreamento ocular para prática docente e no processo de aprendizagem do educando.

METODOLOGIA

A metodologia empregada foi uma abordagem de pesquisa qualitativa. Minayo (2008) explica que na pesquisa qualitativa o objeto de estudo é a experiência humana e esta considera que seu objeto de estudo é complexo visto que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos. Este tipo de pesquisa revê e reflete criticamente teorias estabelecendo conceitos.

Além da revisão teórica sobre o assunto, a fim de compreendermos melhor nosso objeto de estudo foi realizada a observação espontânea e informal de um atendimento à um aluno com deficiência múltipla, com o uso do rastreador ocular. Algumas questões nortearam esta observação, tais como: abordagem e comunicação professor-aluno; interação aluno-ambiente; benefícios do uso do rastreamento ocular; dificuldades e desafios no uso do rastreamento ocular.

Após contextualizar a observação com os achados bibliográficos, foi elaborado um relato de experiência que será apresentado posteriormente na discussão.

RESULTADOS

Alunos com deficiências ou algum transtorno podem apresentar dificuldades relacionadas a comunicação o que compromete seu desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo. Perissinoto (2003, p.21a) explica que a linguagem consiste em “característica humana intimamente comprometida com as origens, processos e produtos da mente [...]. É uma crítica para o ajustamento social e sua dinâmica é mediada pelo contexto”.

A deficiência múltipla compreende o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. Por isso, a deficiência múltipla tem características heterogêneas e variáveis (MONTE E SANTOS, 2004).

O que caracterizará uma deficiência múltipla é o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem. Cada criança possuirá um tipo de necessidade devido às especificidades de seu quadro e a escola precisa estar preparada para garantir a acessibilidade desse aluno ao conhecimento (NASTARI, 2007).

Já o rastreamento ocular é realizado por um aparelho utilizado como uma ferramenta para a realização do procedimento de identificar o olho e rastrear os movimentos do mesmo. Este aparelho, o rastreador ocular, tem como objetivo principal rastrear o percurso ocular e classifica-se em duas classes a monitoração dos movimentos dos olhos. A primeira classe refere-se à medição a partir do ponto de interesse e a segunda classe refere-se ao rastreamento da posição do olho em relação a cabeça (FOSTER, 2017).

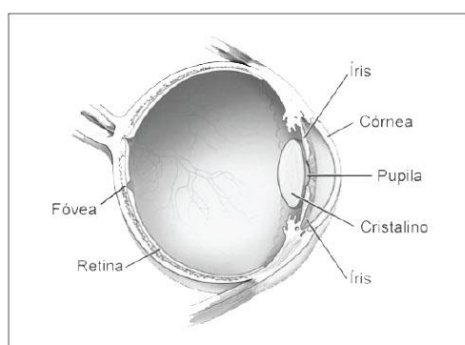


Figura 1. Diagrama do olho. (Adaptado de: National Eye Institute, National Institutes of Health)

Foster (2017) explica que para que seja possível o rastreamento dos olhos é necessário obedecer estes passos: identificar a face do sujeito, captar a linha visual e

coletar as características dos olhos, mapear os componentes dos olhos na observação de uma sequência de fotos ou vídeos.

Um rastreador ocular em sua maioria tem como princípio fundamental a reflexão da córnea, a partir de sensores ópticos e projeção na coleta de dados sobre os movimentos oculares ou posicionamento do olhar (FOSTER, 2017).

Muitos avanços ocorreram em relação ao equipamento rastreador ocular e suas técnicas de aplicação, sendo possível elencá-las em gerações. De início, o rastreamento se dava através da inserção de lentes de contato escleral, método invasivo porém muito preciso, baseava-se nas medições realizadas a partir da aplicação de eletrodos ao redor dos olhos com o intuito de calcular o potencial elétrico entre a córnea e a retina, avançando para a técnica de eletro oculografia, método utilizado nas décadas de 60 e 70, recorrente nos dias de hoje, fundamenta-se na aplicação de eletrodos em torno dos olhos a fim de aferir o potencial elétrico e suas diferenças, medindo a movimentação dos olhos associado ao posicionamento da cabeça (FOSTER, 2017).

Num terceiro momento conta-se com a foto- oculografia/ video-oculografia composta de diversas técnicas a foto/video oculografia baseia-se na averiguação das distintas características dos olhos, por exemplo, sob a translação, o posicionamento do limbo, o formato visível da pupila, os reflexos da córnea emitidos por uma fonte de luz (FOSTER, 2017).

Segundo Foster (2017) a técnica que se aplica atualmente destaca-se por oferecer a medição interpretação do ponto de interesse. Para a realização do rastreamento, a cabeça deve estar imóvel, posicionada de forma que os olhos coincidam com o ponto de interesse. Outra maneira é realizar a medição das características oculares de forma que não aja interpretação equivocada relacionada a movimentação da cabeça e olhos, para que não ocorra duplo sentido na interpretação do ponto de interesse.

O rastreamento ocular tem um leque amplo de utilização e funcionalidade como, por exemplo, para analisar o padrão de foco do sujeito, pode ser aplicado de maneira natural sem que o usuário tenha ciência da sua utilização, para verificar, confirmar ou descartar o ponto de interesse, assim pode-se aplicar a técnica eye tracker sobre um folder de uma página web para analisar aonde recaí a atenção do sujeito, ou até mesmo onde falta. Em pesquisas nos campos de publicidade, marketing, psicologia, por exemplo, pode ser utilizado no estudo da memória (FOSTER, 2017).

Cientes da ampla gama de contribuições do eye tracker é relevante destacar que mesmo sobre os grandes avanços dos aparelhos e técnicas graças ao desenvolvimento tecnológicos e estudos, ainda se depara com limitações e áreas que anseiam melhorias,

entre estes o seu alto custo, a necessidade de maior precisão e aprimoramentos na configuração que a mesma seja mais objetiva e facilitada.

CONCLUSÃO

A educação está em constante transformação e ao se assumir como um direito de todos busca se renovar, se reestruturar a fim de que as diversidades possam ser contempladas no ambiente escolar. Neste processo de reestruturação, diversos instrumentos surgem como garantia de acessibilidade ao conhecimento, favorecendo a aprendizagem significativa, de qualidade e proporcionando a diminuição do preconceito.

Neste contexto, a tecnologia assistiva destaca-se como um instrumento que possibilita a conexão entre o ensino e o aluno, a transformação do aluno em um agente ativo no seu processo educacional. Diversos recursos podem ser utilizados como uma tecnologia assistiva, incluindo dentre estes o rastreador ocular.

A evolução dos aparelhos e técnicas de rastreamento ocular, possibilitou que seu uso fosse ampliado para diversas áreas, entre elas a educacional. Mas observamos que sua aplicabilidade não é tão simples, requer dedicação e treinamento do profissional que irá utilizá-lo.

Acreditamos que assim como a educação de alunos com deficiência, o uso do rastreador ocular pode ser uma experiência mais ou menos desafiante para um professor de acordo com a tendência pedagógica que permeia a sua prática.

Quando um professor assume uma sala de aula, ele assume a responsabilidade de qualificar o aluno para lidar com as tecnologias que serão utilizadas no âmbito escolar, familiar e social. Neste contexto, é importante que o professor se aproprie de conhecimento a respeito de novas tecnologias a fim de sistematizá-la em sua prática pedagógica.

O uso do rastreador ocular no ambiente educacional tem sido justificado pelo uso do mesmo como um instrumento para facilitar a comunicação e a aprendizagem de alunos com deficiências. Um aluno com deficiência múltipla poderá apresentar comprometimentos na funcionalidade, na comunicação/interação e na aprendizagem. Consideramos então, importante compreender os benefícios e desvantagens do uso do rastreamento ocular; compreender a contribuição do uso do rastreamento ocular para a comunicação do educando e compreender a contribuição do rastreamento ocular no processo de aprendizagem do educando.

A desvantagem que constatamos diz respeito a sua aplicabilidade. Por ser um recurso complexo exige treinamento, disponibilidade do professor e o tempo que demoramos para conseguir realizar o processo de calibração pode ser extenso.

Em relação aos benefícios do uso do rastreador ocular podemos observar que este pode ser um recurso bastante estimulante, que desperte o interesse e motive o aluno para realizar as atividades propostas pelo professor.

Quanto à sua contribuição para a comunicação do educando observamos que o mesmo pode facilitar esse processo, pois apenas com a fixação do olhar em um cartão resposta esse aluno pode expressar suas preferências, emoções, sentimentos e vontades.

Ao facilitar a comunicação, o uso do rastreador ocular ameniza um importante entrave para a aprendizagem, ampliando a possibilidade de interação desse aluno com o ambiente. Consideramos, portanto, que o uso do rastreador ocular pode contribuir para o processo de aprendizagem do aluno assim como nos foi relatado.

Apesar de cientes da limitação desse estudo, consideramos que nosso relato sugere que superados os desafios técnicos e de aplicabilidade, o uso do rastreamento ocular como tecnologia assistiva pode ser um importante instrumento para auxiliar o processo de aprendizagem do aluno com deficiência múltipla ao facilitar a sua comunicação no ambiente escolar.

Ressaltamos a importância de haver mais pesquisas e estudos a respeito desse tema a fim de aprofundarmos nosso conhecimento.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Tecnologia Assistiva**. 2013. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br>> Acesso em: 20 jul. 2017.

FORSTER, R. **Aspectos da utilização do rastreamento ocular na pesquisa psicolinguística**. **DELTA: São Paulo**, v.33, n.2, p.609-644, abr. 2017.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PERISSINOTO, J. Histórico do autismo. In: Perissinoto, J. **Conhecimentos essenciais para atender bem as crianças com autismo**. São José dos Campos: Pulso, 2003a. p.15-21.

MONTE, F; SANTOS, I (coord). **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. Brasília: MEC, 2004.

NASTARI, A. **Sistema Educacional Inclusivo: adequações curriculares de pequeno porte para atender pessoas com necessidades educacionais especiais de natureza auditiva no ensino fundamental de ciclo II**. 2007.47p. Monografia (Especialização) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2007.

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA LÚDICA COMO TEMÁTICA PARA PESQUISAS ACADÊMICAS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE IMPORTANCE OF LUDIC CULTURE AS A THEME FOR ACADEMIC RESEARCH IN THE CONTEXT OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Cristiane Maria de Lima Mota¹; Nair Correia Salgado de Azevedo²

¹ Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Faculdade de Ciências e Tecnologia” – FCT, Unesp, Campus de Presidente Prudente. Professora da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

RESUMO

Observamos hoje muitos problemas relacionados à falta de tempo nas escolas. Isso afeta também nossas crianças que tem tido cada vez mais menos tempo para viver seu tempo de infância especialmente no contexto escolar. Este artigo tem como objetivo refletir sobre as pesquisas acadêmicas que se propõem a discutir a temática das Culturas Lúdicas Infantis na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Caracterizada como uma pesquisa bibliográfica e de abordagem qualitativa, usou do estudo do referencial teórico de autores renomados sobre a temática “Culturas Infantis” e “Pesquisas com crianças” no contexto escolar. Concluímos que realizar uma pesquisa acadêmica com crianças requer cuidados específicos, e exige uma mudança de olhar a respeito da interpretação dos dados. Também é possível inferir que, ao contar com crianças, uma pesquisa precisa considerar as culturas infantis para propor uma pesquisa mais adequada tanto para o contexto educacional quanto para as próprias crianças.

Palavras-chave: Educação. Culturas Infantis. Ludicidade. Ensino Fundamental. Infância. Criança.

ABSTRACT

Today we see many problems related to the lack of time in schools. This also affects our children, who have had less and less time to live their childhood time, especially in the school context. This article aims to reflect on academic research that aims to discuss the theme of Playful Child Cultures in early childhood education and early years of elementary school. Characterized as a bibliographic research and with a qualitative approach, it used the study of the theoretical framework of renowned authors on the theme "Children's Cultures" and "Research with children" in the school context. We conclude that conducting academic research with children requires specific care, and requires a change of perspective regarding the interpretation of the data. It is also possible to infer that, when counting on children, a research needs to consider children's cultures in order to propose a more adequate research both for the educational context and for the children themselves.

Keywords: Education. Children's Cultures. Playfulness. Elementary School. Childhood. Kid.

Introdução

Hoje em dia as informações se espalham de maneira muito rápida e precisa. Isso ocorre em todos os lugares, em vários setores de nossa sociedade e, conseqüentemente, também nas escolas. Existem também muitos problemas relacionados à falta de tempo para tudo: para o lazer, para cuidarmos de coisas do cotidiano, para nos alimentarmos corretamente e até para dormir. A “falta de tempo” tem sido, realmente, uma “desculpa” atual para muitas coisas deixarem de ser feitas.

Com efeito, acabamos por sacrificar nossas crianças também com relação a essa “falta de tempo” – entre eles, o tempo para serem crianças. Segundo Azevedo (2016), muitas dessas desculpas são apontadas pelos adultos, por exemplo, para a falta de tempo para dedicar-se às coisas lúdicas, o que é muito importante para todas as crianças em geral. Entre tais desculpas, a autora aponta: “a violência urbana, a marginalidade, a desconfiança, a falta de tempo, etc..” (AZEVEDO, 2016, p. 19).

É fato que, em muitas cidades do interior, ainda percebemos muitas das práticas lúdicas de nossa infância, como por exemplo, as brincadeiras de rua como o esconde-esconde e andar de bicicleta, o futebol, as pipas. Entretanto, na maioria das cidades hoje, esses momentos são cada vez mais raros (AZEVEDO, 2016).

Então, podemos entender que a escola é hoje um dos locais principais de encontro das crianças, sendo também responsável pelos encontros de jogos e brincadeiras que, em muitos outros locais em que as crianças frequentam, não é possível ocorrer (AZEVEDO, 2016).

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o componente lúdico, seja ele o jogo, a brincadeira, ou o brincar, como temática de pesquisas acadêmicas e educacionais que se propõem a discutir a temática das Culturas Lúdicas Infantis na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Partimos do pressuposto de que, a realização de pesquisas acadêmicas que considerem analisar a temática partindo da visão infantil é uma necessidade e precisa ser contemplada não apenas nos Programas de Pós-graduação, mas também nas licenciaturas relacionadas aos saberes infantis. Além disso, essas pesquisas possuem características próprias e diferenciadas, já que os participantes seriam crianças.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é caracterizada como qualitativa, de cunho bibliográfico. Isso significa que a metodologia adotada consistirá por meio de análise de conteúdos a partir de artigos científicos e pesquisas já publicadas sobre a temática. Os dados foram gerados a partir de sites on-line científicos, como o Scielo, Capes e bibliotecas virtuais. Segundo Gil (2002, p.44-45):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

Este tipo de pesquisa realiza uma reflexão teórica sobre o referencial teórico estudado e, no caso desse estudo, procuramos autores que tratassem da temática “cultura infantil” e seus processos nos contextos educacionais da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

RESULTADOS

Tendo em vista o papel da criança no processo educacional, considerando que suas necessidades de brincar, facilitam seu aprendizado. Segundo Cunha (1998), o brincar “desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer”. (CUNHA 1998, p.14).

Buscamos evidenciar nesse trabalho como essa criança está inserida no processo educativo e quais processos de Culturas Lúdicas são experienciados pelas crianças por meio da prática dos jogos e brincadeiras. Na infância devemos considerar a fase das brincadeiras, pois é a partir delas que expressam suas particularidades, que se torna marcante.

Temos percebido, por meio de nossa própria prática como estagiária durante nosso processo inicial de formação em algumas escolas, que existe pouca valorização do processo de produção das Culturas Infantis¹³, em muitos contextos escolares e que a escola, embora tenha um discurso favorável à presença do lúdico no contexto educacional, trabalha, na prática, contra a ludicidade e seus elementos (o jogo; a brincadeira; o brinquedo).

Outra problemática também é observada: percebemos que as escolas quase nunca se preocupam com o que as crianças pensam a respeito da importância que o jogo, a

¹³ O termo “Culturas Infantis” é entendido por nós como as ações e experiências que são constituídas e estabelecidas pelas crianças nas relações com seus pares (BORBA, 2005).

brincadeira e o brinquedo podem ter para elas no contexto escolar, ou seja, quase nunca ouvimos o que elas têm a nos dizer.

Partimos do pressuposto de que as experiências lúdicas dentro da escola não caminham ao contrário do processo de ensino e aprendizagem das crianças: elas auxiliam o desenvolvimento das crianças que, enquanto estão envolvidas no processo de produção das Culturas Lúdicas Infantis, desenvolvem habilidades motoras, físicas e cognitivas capazes de auxiliá-las não apenas enquanto brincam, mas elas levam essas habilidades adquiridas para a aprendizagem de conceitos complexos exigidos, muitas vezes, de vários conteúdos escolares.

A escola, hoje trabalha muito mais como antagonista às experiências lúdicas das crianças por acreditar que elas atrapalham a aprendizagem de conteúdos considerados “mais importantes”. Não é difícil perceber também que as crianças são pouco ouvidas nos processos educacionais que as envolvem na maioria dos contextos escolares (AZEVEDO, 2016).

Um dos grandes desafios nesse contexto é dar voz a criança, como ela pensa e processa sua interação com o mundo, que estava aqui, mesmo antes de seu nascimento. A Sociologia da Infância vem contribuindo para a identificação das crianças como atores sociais, ou seja, que participam de interações corridas nas instituições que as atendem e ao mesmo tempo promovem estratégias de participação na sociedade. Pensar nas crianças com esse olhar, significa pensá-las como informantes competentes em processos educacionais. (DEMARTINI, 2002).

Diversos trabalhos de investigação procuram em primeiro lugar conhecer e compreender sobre a cultura lúdica, e pela pesquisa empírica podem elaborar propostas na área da educação efetivas que mostrem a importância da infância no processo de construção da criança durante a infância. Discutiremos mais a respeito disso a partir do próximo tópico.

DISCUSSÃO

Quando falamos em pesquisas acadêmicas sempre nos vem a dúvida sobre qual direção devemos tomar, métodos de investigação, sujeitos que envolve a pesquisa, como ser organizado a coleta de dados, os referenciais teóricos e como a pesquisa deve ser apresentada para que seus resultados supram de maneira significativa a produção do conhecimento.

Saramago (2001) fala sobre a sociologia da infância, o quanto seu desenvolvimento destacou a importância das vozes e olhares das crianças, e o quanto

cada uma possui seu próprio mundo e forma de se expressar, desta forma o respeito para com a criança, faz com seu desenvolvimento social se amplie, intervindo em sua própria existência. Trataremos da Sociologia da Infância e sua influência nas pesquisas com criança no decorrer desse trabalho. Antes, abordaremos a respeito da pesquisa qualitativa, uma característica muito presente em pesquisas como a que queremos realizar.

Durante o processo de pesquisa é comum romper paradigmas, como o de que as crianças são imaturas e incapazes, não tem maturidade cultural, e é totalmente irresponsável. (FERREIRA, 2009, p. 151), a visão autocêntrica deve se afastar deixando bem claro que o principal sujeito ativo de qualquer pesquisa sobre a infância é a própria criança, e que as perspectivas das pesquisas são seus pensamentos e ações.

Graue e Walsh (2003, p. 22) defendem a importância de que “os investigadores pensem nas crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real”. Já para Martins Filho e Barbosa (2010), o estudo das informações referentes a pesquisa da infância, tem que considerar primordialmente as diversas maneiras de falar que a criança possui, por tanto o pesquisador deve entender que as crianças são o principal sujeito de tais informações.

Nesse sentido, Corsaro (2003) enfatiza que: para utilizarmos os métodos interpretativos devemos fazer parte do grupo pelo qual estamos realizando a pesquisa, ou seja quando se trata de pesquisa com crianças é essencial que ela nos aceite em seu mundo para que possamos entender plenamente sobre seu mundo, que tem grande divergência com o dos adultos.

Quando se trata de pesquisa na área da educação e sobretudo com crianças, devemos nos tornar nativo no universo infantil, para que de maneira concreta o pesquisador se torne fornecedor de conhecimento pleno, adquirindo o mesmo olhar que a criança tem sobre o mundo e dessa maneira interagir com ela para descrever seu mundo.

As crianças são observadoras, fazem perguntas, brincadeiras e muitas vezes zombam de características que observam diferentes aos seus olhos, quanto a infância vivida pelo pesquisador, raramente será fonte para começo de sua pesquisa por que a infância foi vivida em época diferente da que está em suas pesquisas. Graue e Walsh (2003) afirmam que a sociologia abre pesquisa para compreender como as crianças são capazes de ser agentes transformadores mesmo vivendo no mundo adulto, e que os pesquisadores pensam nas crianças conforme o contexto social em que esta inseridas e que as pesquisas no campo escolar reproduzem situações de suas vidas reais, de extrema importância para a coleta de dados.

Quando se trata de pesquisa com crianças a ética e a justiça são fundamentais pois através desses conceitos importantes na pesquisa seu andamento se torna importante, o respeito a criança, que tem o direito de participar ou não das pesquisas, não se deve tratar o uso de fotografias e filmagens de forma autoritária, deve-se negociar com as crianças sobre de que maneira elas querem participar das pesquisas e contribuir de forma ampla, oferecer a elas a máquina para fotografar sua rotina, filmar suas brincadeiras, a maneira como lida com situações do dia-dia, delega a elas grande responsabilidade como produtores participantes e consciente da pesquisa, que visa de forma pratica mostrar a verdade de sua realidade (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008).

Atualmente quando se inicia pesquisa muitas dúvidas e preocupações rodeiam as atuais investigações, a processo de infância já passou por tantas transformações, quanto a questão de seu comportamento, sua cultura, que o principal foco é tentar descobrir o que significa ser criança nos dias atuais, por tanto é fundamental que o pesquisador compreenda o processo de ver e ouvir, e consiga compreender e assimilar tais informações.

No caso de pesquisa por meio de entrevistas, estas podem ser feita em conjunto com outras formas de expressão da criança, elas não devem ser só de forma oral, podem ser desenho, escrita ou discussões individuais ou em grupos, a investigação ira se fundamentar no ponto de vista dos grupos que dessa forma irá construir conhecimento flexível contrapondo pontos de vista, expressões gestuais e corporais (AZEVEDO, 2014).

A utilização de registro escrito pela criança poderá ser feita por meio de observações sobre seu dia-dia (diários), quanto a fotografia ou vídeo será feita de tal forma que elas mostrem de forma plena, o mundo que as rodeia, no caso de cartografia e produção de mapas é necessário que se represente a relação social da criança em sua comunidade. Segundo Azevedo (2014) planejar roteiros para que as crianças sigam, faz com que elas se organizem e desenvolva seus próprios relatos, outra maneira de desenvolver explorar o recolhimento de dados é pedir ajuda da família para que eles possam orientar seus filhos sem que exponham suas opiniões, que as crianças tenham liberdade para desenvolver suas fotos e relatos, lembrando que erros ocorrem, e que é normal até que se encontre o ponto correto a que se destina o estudo e desenvolvimento da coleta referente a que se destina o pesquisador. Além disso, existem outras técnicas como em situações de faz de conta ou dramatizações que geralmente são feitas com crianças pequenas, devem possuir temas que possam propiciar situações de seu cotidiano.

Martins Filho e Barbosa (2010) dizem que é necessário romper com o tradicionalismo e as regras engessadas das pesquisas, mais que relatar o mundo infantil é preciso que se entre além do concreto, em sua imaginação, o que os separa o seu mundo de fantasias do mundo real, suas preocupações e desejos enfim seus brinquedos.

Pesquisadores não devem somente gerar dados em grande escala de pesquisas, quando se fala em crianças o contexto ganha excelência, o tipo de pesquisa deve ser a que mais se adeque as vivencias e contextos, metodologias significativas e valorosas são importantes quando os sujeitos são crianças.

CONCLUSÃO

Ao considerar as crianças como participantes de pesquisa acadêmicas e educacionais, no mínimo duas reflexões precisam ocorrer: a certeza de que o entendimento das culturas infantis são relevante e a concepção de que uma pesquisa que envolvam esses participantes não podem ser vistos da mesma forma.

A conscientização do papel do brincar deve ser respeitada independente de escolas publicas ou privadas, compreender que a ludicidade não é só passa tempo, influencias culturais e elementos de mediação inserem a criança em seu tempo, além disso, quando estão brincando interagem desenvolvendo processos de interação e trocas, o referencial curricular efetiva a importância do direito a brincar das crianças.

Nesse sentido, ao pensarmos em pesquisas que contemplem a participação das crianças, elas precisam considerar alguma especificidades inerente às culturas lúdicas infantis. As pesquisas com crianças precisam considerar a relevância que as culturas infantis proporcionam, até mesmo para ajustar métodos, considerar os contextos e preservar o olhar e a visão das crianças que participam dessas pesquisas.

As pesquisas que contemplam as crianças como participantes precisam considerar algumas especificidades que podem ser conhecidas por meio das culturas infantis, tão presentes nos contextos escolares. Realizar uma pesquisa acadêmica com crianças requer cuidados específicos, técnicas e métodos adaptados a elas e exige também uma mudança de olhar a respeito da interpretação dos dados. Também é possível inferir que, ao contar com crianças, uma pesquisa precisa considerar as culturas infantis para entender e propor uma pesquisa mais adequada tanto para o contexto educacional quanto para as próprias crianças.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. C. S. **“Programa Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula.** 2012, 213 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2012.

AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v.25, n.2, p. 291 – 310, Mai./ Ago. 2014.

AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M.; Escola de tempo integral e ludicidade: Os pontos de vista de alunos do 1º ano de ensino fundamental. **Revista Brasileira. Estudos. Pedagógicos.** (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014. Disponível em. <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/02.pdf>. Acesso em: 23. Set. 2016.

AZEVEDO, N. C. S. **Culturas Lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação.** 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Presidente Prudente.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar.** Niterói, 2005. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CORSARO, W. A. **We’re friends, right?** Inside kids culture. Washington: Joseph Henry Press, 2003.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, desafio e descoberta para utilização e confecção de brinquedos.** Rio de Janeiro: Fae, 1988.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança Fala.** A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo, Cortez, 2009, p. 141-157.

FERREIRA. M. M. M. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa *com* crianças. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância.** Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 143 – 162.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, 313 p.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisa com crianças. *IN*, Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, p. 8 – 28, Jul./ Dez. 2010.

SARAMAGO, S. S. S. Metodologia de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, problemas e práticas**, n.35, p. 9 – 29, 2001.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala.** A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

THE IMPORTANCE OF INCLUSION IN THE FUNDAMENTAL TEACHING OF THE BRAZILIAN LANGUAGE OF SIGNS

Ingrid Maire Da Silva Custodio De Oliveira , Denise Alessi Delfim

Universidade do Oeste Paulista -UNOESTE , Licenciatura em Pedagogia , Presidente Prudente , SP

E-mailIngrid.maire@hotmail.com

RESUMO

O estudo versa sobre a inclusão da língua brasileira de sinais, no fundamental I, portanto tem como objetivo averiguar a importância de inserir a Libras no transcorrer da escolarização. Serão apresentadas algumas problemáticas envolvidas neste processo, os recursos e metodologias que poderão ser aplicados e também os benefícios obtidos com tais práticas no âmbito educacional. A inclusão atualmente é necessária e a formação do futuro docente, deve perpassar por atitudes e valores positivos frente às diferenças existentes. Toda discussão será apoiada na revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, que assegura credibilidade para esta produção. Conclui-se que a conscientização da importância da LIBRAS é relevante, pois quando a pessoa tem a falta da linguagem passa por barreiras e traz consequências no social e no intelectual. Por conseguinte, a Libras deve ser valorizada para que o deficiente auditivo se comunique e se sinta inserido na sociedade.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Fundamental I. Libras.

ABSTRACT

The study deals with the inclusion of the Brazilian sign language in elementary I, so it aims to ascertain the importance of inserting Libras in the course of schooling. Some issues involved in this process will be presented, the resources and methodologies that can be applied and also the benefits obtained with such practices in the educational scope. Inclusion is currently necessary and the training of the future teacher must go through positive attitudes and values in the face of existing differences. Every discussion will be supported by a literature review with a qualitative approach, which ensures credibility for this production. It is concluded that the awareness of the importance of LIBRAS is relevant, because when the person lacks language, it goes through

barriers and brings consequences in the social and intellectual. Therefore, Libras must be valued so that the hearing impaired can communicate and feel inserted in society.

Keywords: Inclusion. Elementary School I. Libras

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem a intenção de atestar o quanto é importante incluir no ensino fundamental I, a língua brasileira de sinais (Libras), de tal forma que apresente os benefícios que poderão ser alcançados com essa aplicação nas salas de aulas, os recursos e as metodologias utilizadas no âmbito nacional e internacional para a inclusão, deixando sua grande contribuição científica no sentido de abarcar resultados para tal introdução no ensino regular.

Verifica-se que a área educacional é o principal caminho para colaborar com uma sociedade com valores e atitudes positivas em relação as pessoas com deficiência. Desta maneira, a inclusão deve ser notada como o alicerce desse processo, indo ao encontro do que Miranda (2010) explica, na qual a inclusão escolar tem o propósito de garantir o acesso por completo a todos, permitindo que todas as crianças, todos os adolescentes, os jovens e também os adultos participem das oportunidades ofertadas pela escola, impedindo assim que fiquem excluídos tanto socialmente quanto culturalmente. A mesma autora continua afirmando que a política a respeito da integração escolar e cultural de crianças com deficiência e dificuldades diversas foi colocada para beneficiar os alunos com deficiência, abrangendo as minorias linguísticas, raciais e étnicas.

Entendendo essas primeiras conceituações de inclusão, destaca-se que a temática por aqui descrita versará acerca da inclusão de Libras no ensino fundamental, mostrando os desafios que os futuros docentes terão em conseguir envolver seus alunos na prática dessa linguagem materna dos surdos, formando pessoas comprometidas com a prática cidadã na sociedade.

Nesse contexto o objetivo deste estudo foi averiguar a importância de inserir a língua brasileira de sinais – Libras no transcorrer do ensino fundamental I.

METODOLOGIA

O presente artigo segue uma abordagem quantitativa do tipo bibliográfico que são realizados através de resultados retirados da internet, e de fundamentações teóricas que trazem diversos autores da área definida.

De acordo com Moreira (2004, p.25), “a pesquisa bibliográfica representa a coleta e armazenagem de dados de entrada para a revisão, processando-se mediante levantamentos das publicações existentes sobre o assunto ou problema em estudo, seleção, leitura e fichamento das informações relevantes”.

Entretanto para ser uma pesquisa bibliográfica é importante que seja baseada em leituras realizadas através de teses, livros, dissertações, artigos científicos, publicações periódicas e materiais na internet disponíveis em bancos de dados, para assim responder ao problema da pesquisa.

A abordagem da pesquisa será qualitativa, uma vez que, de acordo com Minayo (1994), além de responder questões particulares a pesquisa qualitativa tem o foco totalmente voltado para a realidade.

Segundo Minayo (1994, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

RESULTADOS

É muito relevante a conscientização da importância da LIBRAS e que a linguagem é algo inato do ser humano e quando a pessoa tem a falta dela passa por grandes barreiras e consequências para o ser em todas as partes como o social, o intelectual, entre outras. Por conseguinte, a Libras deve ser valorizada e é de grande relevância para que o ouvinte consiga se comunicar com o surdo e vice-versa e para que o deficiente auditivo se sinta inserido na sociedade.

Para que a inclusão ocorra eficazmente, não é suficiente a garantia da inclusão na legislação, mas necessita de mudanças profundas que devem acontecer de forma gradual, contínua e com planejamento, garantindo assim uma educação de qualidade.

Importante se faz partir para um ensino colaborativo, entre pares a participação da família dentro do ambiente escolar.

DISCUSSÃO

Vários documentos sustentam a ideia de que todos os Surdos devam ser aceitos no contexto escolar. Segundo Miranda (2010), o aluno surdo deve frequentar o ensino regular, que deve estar organizado e planejado para conseguir atender as necessidades educacionais especiais deles. Por isso, que desde a década de 1990, a educação inclusiva tornou-se obrigatória, necessitando ser desenvolvida e adaptada nas redes públicas de ensino, sustentada pelas políticas educacionais vigentes.

A educação busca atualmente se adaptar à nova forma de olhar para escola, deve estar preparada para receber os diferentes alunos, evitando assim grupos semelhantes, mas grupo em que sejam reconhecidas suas individualidades, transformando-se desde a infraestrutura, a prática pedagógica, na direção de caminhar rente a inclusão de todos (MIRANDA, 2010).

O currículo deve sofrer alterações, adaptando consoantes as particularidades daquele aprendiz, efetivando estratégias na classe que traduza em aprendizagens significativas, plena participação e desenvolvimentos dos seus aspectos internos e externos (MIRANDA, 2010).

Ainda coloca Gatti (2016) “a formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais”.

Muito importante que o docente organize espaços produtivos, que propiciem o desenvolvimento da autonomia, estimulando a criatividade, ludicidade, memorização e socialização. Ele pode ainda alternar atividades verbais com motoras, diminuindo o cansaço causado pela atenção visual constante.

Nessa perspectiva, Damázio (2007) destaca que:

Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos. Se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida (DAMÁZIO, 2007, p.14).

De acordo com Glat (2007) citado por Miranda (2010), existem algumas estratégias de ensino mediadoras para o processo de ensino dos alunos surdos. Entre elas, que o professor precisa usar a linguagem de sinais, gestos naturais, mímicas, desenhos como recurso para facilitar o entendimento dos textos que estão sendo usados na aula para com o aluno surdo, não

exagerar na articulação de palavras e nem na velocidade da fala, proclamar sem movimentar muito a cabeça ou o corpo.

Referente à metodologia aplicada em sala de aula, é necessário que se faça a introdução para os alunos do contexto da educação bilíngue, é importante que saibam que a primeira língua dos surdos é a Libras e a segunda é a língua portuguesa, conseguindo respeitar a linguística dele, pode fazer a correlação entre o concreto e o sinal, depois sinal/palavra, e por último devem substituir a imagem pela palavra escrita, desde que seja muito bem contextualizada para atribuir sentido ao aluno, possibilitando a apropriação do universo bilíngue (MARQUES; ARNAUD; SOUTO, 2016).

O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas, reconhecendo-as de fato, atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que está se formando. (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p.13)

Por isso é destacado que o quanto antes estes alunos tiverem o contato com o ensino de Libras, mais rápido será o seu desenvolvimento na comunicação. A família é um dos fatores que mais contribui para esse pleno desenvolvimento, contudo, a mesma não pode permanecer preconceituosa e não aceitar a característica do filho (BOTELHO, 2002).

Para exemplificar algumas adaptações e dicas do trabalho com os alunos com deficiência auditiva, Frias e Menezes (2009) elaboraram uma primorosa lista das incumbências que o professor pode empregar nas aulas, nesse sentido será colocada algumas para evitar maior delonga. O docente deve posicionar o aluno num local em que ele possa ver os movimentos do rosto dele e de seus colegas; utilizar à escrita e outros materiais para favorecer informações abordadas verbalmente; utilizar recursos e materiais adaptados disponíveis (softwares educativos, tablado); utilizar textos escritos complementados com elementos que possibilitem a compreensão da linguagem gestual e a de sinais; entre outras.

Similarmente, temos Marques, Arnaud e Souto, concordando com o contexto explicado acima, mas informando outros pontos importantes, que são elas:

Usar estratégias para passar o conteúdo, respeitando o ritmo do aluno, trabalhar com textos nos mais variados gêneros de acordo com a temática e tipologia textual na língua de sinais, então é interessante contar história, encenar, discutir, uso da linguagem musical, com adaptação de letras para Libras, músicas ilustradas; teatro como ferramenta de comunicação, movimento e expressão corporal e facial e o uso da Libras; a percepção visual com atividades de produção e interpretação de desenhos, pinturas, esculturas, fotografia, enfim, fazer com que o aluno participe na construção do conhecimento, antes de iniciar o trabalho pedagógico, faz-se necessário conhecer a realidade do aluno, pois é a partir do

diagnóstico que iremos saber qual a necessidade do nosso aluno.(MARQUES, ARNAUD e SOUTO, 2016, p.6).

Assim, a parceria entre a escola, o professor e a família assumem uma função definitiva e mediadora do processo sociocultural possibilitando que o aluno surdo se desenvolva no processo de aprendizagem como um todo e em sua formação humana para que através de experiências desafiadoras desenvolvam sua independência e autonomia.

CONCLUSÃO

Concluí que a LIBRAS é de fundamental importância, incluir no ensino fundamental I a língua brasileira de sinais (Libras), de tal forma que apresente os benefícios que poderão ser alcançados com sua aplicação nas salas de aulas, os recursos e as metodologias utilizadas no âmbito nacional e internacional para que aja a inclusão e conscientização de todos para a importância da mesma.

Sempre trazer às necessidades educacionais, sobretudo quanto às terminologias e nomenclaturas existentes dos termos, que podem atrapalhar quando não são realmente aprofundadas a fundo pelas pessoas, passando por preconceituosas e carregando os estigmas acerca da deficiência por toda a vida.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm.

BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 24 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.625, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2 ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf.

BRASIL. Governo do Brasil. **População brasileira ultrapassa 208 milhões de pessoas, revela IBGE**. Brasília, 2018.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF, 2007.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: Contribuições ao professor do ensino regular**. Programa de desenvolvimento educacional – PDE, Paranaíba, 2009.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro :7 letras, 2007.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais na educação dos surdos. In.: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

MARQUES, M. L.; ARNAUD, A. P. A. R.; SOUTO, F. M. **O ensino de Libras na educação inclusiva**. II Cintedi – Congresso internacional de educação inclusiva. Campina Grande, 2016.

MIRANDA, M. A. M. **A inclusão de alunos surdos em classe comum do ensino regular**. Artigo Monográfico de Especialização. Januária, 2010.

MIRANDA, M. A. M; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

THE IMPORTANCE OF THE INTERACTION BETWEEN TEACHER AND STUDENT IN FUNDAMENTAL EDUCATION I

Ane Gabriele Rodrigues¹; Valéria Silva Oliveira¹; Janaina Pereira Duarte Bezerra²; Denise Alessi Delfim³.

¹Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Docente da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Universidade do Oeste Paulista” – UNOESTE. Docente da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

RESUMO

O professor tem papel importante no cotidiano escolar, pois além de construir vínculo com os alunos, constrói vínculo entre eles, valorizando as relações afetivas em sala, respeitando as individualidades e mantendo um ambiente agradável. A instituição deve trabalhar com o professor, buscando não apenas o crescimento cognitivo, mas também o afetivo e o social. Nessa premissa, o objetivo desse trabalho é enfatizar a grande importância de interação professor-aluno e o que todo o seu processo de formação pode acarretar, pensando em como agir e trabalhar com a sala de aula. O estudo seguiu uma abordagem qualitativa do tipo ensaio teórico, sendo pesquisa de conclusão de curso realizada no acervo da biblioteca física da UNOESTE, em que foi utilizado materiais já publicados para assim confrontar as ideias. Concluímos que a interação entre professor-aluno é de extrema importância para a aprendizagem significativa, pois o aluno é estimulado a construir seus conhecimentos.

Palavras-chave: Educação. Ensino fundamental. Aluno. Relacionamento. Professor.

ABSTRACT

The teacher has an important role in the school routine, because in addition to building bonds with

students, builds bonds between them, valuing affective relationships in the classroom, respecting individualities and maintaining a pleasant environment. The institution must work with the teacher, seeking not only cognitive growth, but also the affective and the social. In this premise, the objective of this work is to emphasize the great importance of teacher-student interaction and what its entire training process can entail, thinking about how to act and work with the classroom. The study followed a qualitative approach, like a theoretical essay, with a course completion survey carried out in the collection of the UNOESTE physical library, in which materials already published were used to confront the ideas. We conclude that the interaction between teacher-student is extremely important for meaningful learning, as the student is encouraged to build his knowledge.

Keywords: Education. Elementary School. Student. Relationship. Teacher.

INTRODUÇÃO

O artigo em questão mostra as interações de professor e aluno na etapa inicial e como ele deve estar preparado para enfrentar a sala de aula diante de tantas dificuldades que serão vistas. Considerando que o educador tem uma função muito importante para o desenvolvimento do aluno, devem ser melhores preparados para lidar com os discentes em sala de aula.

Conforme Nóvoa (1992), a formação de um professor não se constrói apenas por muitas formas de conhecimento e técnicas e sim por um trabalho de flexibilidade e críticas sobre formas de reconstrução de forma permanente e individual, desta forma é importante que se invista nas pessoas e dê uma base de saberes e experiências de forma a “valorizar paradigmas de formação que promovam desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p.27).

O vínculo criado entre professor e aluno também depende da afinidade entre ambos, da habilidade de escutar e de refletir, o professor deve ter a sensibilidade em criar conexões entre o seu saber e o conhecimento de seus alunos. Não é fácil ser professor, pois a frente da sabedoria, necessita de afeto e talento. O verdadeiro professor não é aquele que apenas transmite o conhecimento, mas aquele que troca com seus alunos suas sapiências, se tornando assim um mediador do ensino e da aprendizagem.

Cada professor traz consigo sua história de vida, e assim também os alunos, e o estudo devem levar em conta que o professor ao interagir com a classe, não apenas transmite conhecimento, mas trabalha aspectos cognitivos e afetivos. É preciso demonstrar que a relação do professor com os alunos do ensino fundamental I é capaz de promover uma educação que influencia no processo ensino e aprendizagem, capacitando-o a aplicar uma educação renovada,

dialógica, contextualizada com a realidade do aluno, visando equiparação de oportunidades e nos direitos dos alunos, fortalecendo também aspectos inclusivos.

Libâneo (1994) mostrou que o professor tem duas finalidades: a) incentivar: muitas vezes, o aluno não tem clareza de determinados assuntos, ainda mais quando criança, então o incentivo se torna o estímulo para o aluno se interessar, traz motivação para o entendimento; b) orientar: o professor é quem vai nortear apoiar o educando no caminho que trilha para a aprendizagem. Diante desses dois estudos, o professor deve também trabalhar em coletividade, criando a afetividade dentro da sala de aula. Pensando em ensino fundamental I, essa afetividade se torna maior, pois os alunos têm o professor como referência.

Dentro desse pensamento, o objetivo desse artigo é enfatizar a importância da interação professor-aluno e o que todo o seu processo de formação pode acarretar, assim pensando em como agir e trabalhar com a sala de aula.

METODOLOGIA

O material consultado constituiu-se de livros e periódicos, tanto na forma impressa quanto eletrônica e foi submetido ao Método de Leitura Científica que segundo Cervo e Bervian (2002) obedecem a passos sistematizados cronologicamente conforme segue: Visão sincrética - com a leitura de reconhecimento que tem como objetivo localizar as fontes numa aproximação preliminar sobre o tema e a leitura seletiva localizando as informações de acordo com os propósitos do estudo. Visão analítica - compreende a leitura crítico-reflexiva dos textos selecionados acompanhado de reflexão, na busca dos significados e na escolha das ideias principais. Visão sintética - constitui a última etapa do Método de Leitura Científica que é concretizada através da leitura interpretativa.

A abordagem através do Método de Leitura Científica possibilitou a construção do presente ensaio teórico que segundo Severino (2000) consiste na exposição lógico-reflexiva com ênfase na argumentação e interpretação pessoal.

A pesquisa foi realizada no acervo da biblioteca física da UNOESTE com os seguintes descritores: interação, professor, aluno, e relacionamento. E foram encontradas publicações de livros dos anos 1979 a 2009.

RESULTADOS

A interação entre professor e aluno no ensino fundamental I é de grande relevância. Levando em conta os aspectos discutidos, nota-se que a relação professor-aluno vai além das questões analisadas, isso acontece por causa das constantes transformações na sociedade que refletem também o ambiente escolar.

A relação entre o professor e aluno deve ser analisada conforme o clima estabelecido pelo professor, da interação mais agradável com seus alunos, da sua capacidade de conexão e a compreensão dos alunos para que seja estabelecida uma ponte entre os saberes de ambos e que a afetividade é o ponto crucial para a relação professor e aluno. Partindo disso, o professor consegue através das emoções transformar o conhecimento e a evolução do aluno.

DISCUSSÃO

Sabendo que o mundo vive em constante transformação, o professor, deve se adaptar a essas mudanças, para que não “fique para trás”, pois é a ponte de mediação entre aluno e formação do meio social. Dentro dessa premissa, discutiremos sobre o papel do professor em sala de aula para com seus alunos.

Segundo Moretto (2009, p.53) “o sucesso do professor é ser mediador”, e o mediador age conhecendo os seguintes aspectos dos alunos: **1)** Psicossocial e o cognitivo do aluno: o professor deve entender a realidade do aluno, pois as características de cada um que vão compor a sala de aula. Após este conhecimento deve pensar nas formas de trabalhar e quais estratégias usar. **2)** Definir seus objetivos de ensino com clareza: assim como os objetivos a serem alcançados são importantes para o professor é importante também para os alunos, pois o mesmo precisa tomar ciência do motivo de estar aprendendo determinados conteúdos. **3)** Definir com precisão os objetivos para avaliação da aprendizagem: sabe-se que o professor ensina para fazer com que todos aprendam, assim, deve deixar claro o que irá pedir nas avaliações. **4)** Escolhendo estratégias adequadas na intervenção pedagógica: assim como os objetivos são importantes é preciso saber o que ensinar e como ensinar para obter sucesso na aprendizagem. **5)** Saber perguntar: fazer perguntas que se relacionem com o conteúdo, dando sentido geral e de um determinado contexto. **6)** Sabendo ouvir para identificar a linguagem do aluno: da mesma forma que a pergunta é importante, ouvir também é, pois, o professor pronuncia a “sua” verdade e o aluno recebe de outra forma.

Rego (1997, p.108) defendeu que, o professor “não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida”. Portanto no processo de aprendizagem, o professor deve vestir a roupa

de facilitador e receptor, e não ser mais o “dono de todo saber”, é preciso intensidade e instigação para que o aluno tome o amor, o interesse em aprender, em buscar o conhecimento que lhe é dado, promovendo reflexões, autonomia e pensamentos críticos.

Freire (1979) citou que a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar.

Leite e Tagliaferro (2005) dissertaram que:

(...) referindo-se especificamente à sala de aula, pode-se supor que nesse espaço os alunos vivenciam experiências de natureza afetiva que determinarão a futura relação que se estabelece entre eles e os diversos objetos de conhecimento. Nesse sentido, a qualidade da mediação do professor pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito-objeto. Ou seja, o trabalho concreto do professor em sala de aula (suas formas de interação com os alunos, suas estratégias para abordar os conteúdos, os tipos de atividades que propõe, os procedimentos de correção e avaliação, por exemplo) certamente tem uma influência decisiva na construção dessa relação (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p.258).

Para Zabala (1998) um bom professor é aquele que trabalha com os três principais conteúdos são eles:

- 1)** Conceituais: esses se referem à construção de conhecimentos intelectuais envolvendo símbolos, imagens, ideias relacionando as representações da realidade. E frente a este conteúdo conceitual que o discente passa a distinguir o abstrato do real, sendo base para futuras experiências.
- 2)** Procedimentais: são aqueles que os alunos vão colocar em práticas os conceitos obtidos, desenvolvendo suas habilidades, exercitando a memória, utilizando estratégias e avançando o conhecimento através da prática.
- 3)** Atitudinais: refere-se à vivência coletiva, tendo em vista normas e princípios fortalecendo as práticas continuamente, exercitando respeito, compreensão, humildade, amizade, solidariedade.

Partindo do pressuposto de Zabala (1998) esses conteúdos tendem de ser executados em sala de forma harmônica e proveitosa, sendo relacionados com o levantamento do conhecimento de forma integral.

Para Libâneo (1994) um dos fatores fundamentais do professor é a interligação entre ele e o discente nas diferentes formas de relacionar-se, comunicar através das dinâmicas e outros fatores. Tendo um relacionamento de cumplicidade para com os alunos, sendo assim divide o processo afetivo do aprender em dois aspectos: **a)** Cognoscitivos que são decorrentes do ato de ensinar/aprender, o professor trabalha de forma constante de ir e vir dentro das tarefas, estruturando o conhecimento de cada ser. **b)** Aspectos sócios emocionais são as trocas de afeto entre educador e aprendiz nas quais firmam combinados de convivências, buscando equilíbrio, respeito mútuo e sensibilidade para toda formação do indivíduo fazendo com que a autoridade (professor), e a autonomia (aluno) se complementem.

De acordo com Wallon (1995) quando o professor olha para dentro do aluno cria um afeto para com ele, pensando que o ensino não envolve somente o cognitivo, mas também o afetivo, dessa maneira as emoções são pontos que influenciam no processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Concluimos que no processo de ensino-aprendizagem é preciso construir uma relação mais afetiva com os alunos e entre eles, para que se tenha respeito, crescimento e uma relação de cooperação. O professor deve captar sua devida importância em relação à função pedagógica junto aos educandos, transmitindo respeito, um ambiente escolar agradável e uma aprendizagem significativa.

O estudante quando envolvido cognitivamente e emocionalmente é estimulado a construir seus conhecimentos, pois professor e aluno compreendem que ensinar é respeitar os saberes de todos e suas adversidades para criar novas articulações.

REFERÊNCIAS

CERVO, Amado I.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEITE, S. A. D. S.; TAGLIAFERRO, A. R. **A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível**. Vol. 9. Psicol. Esc. Educ. 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORETTO V. P. **Prova um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas.** 9ª ed. Editora Lamparina, 2009.

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores.** [s.l.s.n], 1992.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 1997.

SEVERINO, A J. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

WALLON, H. (1941-1995). **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Edições 70, 1995.

ZABALA, M. **A Prática Educativa.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

THE IMPORTANCE OF LUDICITY IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD)

Bruna Aparecida Alves dos Santos
Orientador: Dr. Ademir Henrique Manfré

Universidade do Oeste Paulista –UNOESTE,CURSO DE PEDAGOGIA/
FACLEPP,PRESIDENTE PRUDENTE – SP/ E-mail: santosbrunaalves@gmail.com

RESUMO: O artigo que ora apresentamos na XXI Jornada de Educação da UNOESTE é um recorte de nossa pesquisa de Iniciação Científica realizada na graduação em Licenciatura em Pedagogia. Foi protocolada junto à CPDI/UNOESTE sob nº 5939. Partimos do pressuposto de que a atividade lúdica é essencial para a criança autista, pois favorece o desenvolvimento de múltiplas habilidades e funções no plano cognitivo, social, emocional e motriz. A pesquisa teve como objetivo geral analisar de que forma a ludicidade pode contribuir para o desenvolvimento das crianças autistas no âmbito escolar. Metodologicamente, foi realizado um levantamento bibliográfico em artigos científicos junto à base de dados Scielo no recorte temporal situado entre 2015 e 2018. Como resultado da pesquisa, concluiu-se que para um melhor desenvolvimento das habilidades das crianças com TEA, a prática docente amparada em atividades lúdicas prazerosas que promovam as aprendizagens é fundamental na escola atual.

Palavras-chave: autismo e ludicidade; TEA e formação docente; autismo e escola.

THE IMPORTANCE OF LUDICITY IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD)

ABSTRACT: This work is the result of a Scientific Initiation research carried out in my undergraduate degree in Pedagogy. It was filed with CPDI / UNOESTE under nº 5939. We assume that playful activity is essential for the autistic child, as it favors the development of multiple skills and functions in the cognitive, social, emotional and driving plane. The general objective of the research was to analyze how playfulness can contribute to the development of autistic children at school. Methodologically, a bibliographic survey was carried out on scientific articles together with the SciELO database, in the theoretical framework located between 2015 and 2018. As a result of the research it was concluded that for a better development of the skills of children with ASD, the teaching practice supported by methods Playful activities that promote skills according to the needs of each child are essential in today's school.

Keywords: autism and playfulness; ASD and teacher training; autism and school.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados finais da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista”. Foi protocolado junto à CPDI/UNOESTE sob nº 5939. A referida realizou-se a partir de um levantamento bibliográfico realizado junto à base de dados do SciELO no recorte temporal situado entre 2015 e 2018.

Vários pensadores da infância (CAVALCANTI, 2007; KISHIMOTO, 2010; MELLO, 2007, entre outros) consideram que as crianças se desenvolvem a partir de um contexto

histórico, cultural, educacional e social criando e recriando o mundo através de suas experiências.

Sendo assim, as atividades que envolvem jogos, brinquedos e brincadeiras lúdicas presentes no cotidiano de qualquer criança são de suma importância devido às influências que essas exercem frente às motivações quando envolvidos emocionalmente na ação, facilitando o processo de desenvolvimento de habilidades, coordenação motora (fina e grossa) e funções no plano cognitivo, social, emocional (ALMEIDA, 2014).

Assim, a intervenção do educador pautada em práticas lúdicas é um fator primordial no processo de ensino e de aprendizagem escolar, principalmente no caso da criança com TEA. Tendo a ludicidade como auxílio no processo pedagógico o educador consegue investigar melhor quais condições são importantes para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e proporcionando espaços e situações de aprendizagem que articulam os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, 1998, p.30).

O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com TEA requer tempo e espaço para que ocorra de maneira eficaz, pois a sua realização não é fácil e muito menos imediata.

Diante do exposto, partiu-se do pressuposto de que, por meio do universo lúdico a criança com TEA começa a expressar-se com maior facilidade, a ouvir e a respeitar. O jogo na educação de um autista permite que ele aprenda divertindo-se, além da interação com o outro, do desenvolvimento da comunicação e da socialização promovida pelo universo lúdico. Ao contrário de um ambiente sem motivação, a criança com TEA evita expressar seus sentimentos e pensamentos, conceberam Martins e Monteiro(2017).

Assim, neste artigo apresentamos um recorte de nossa pesquisa de Iniciação Científica, a qual teve como objetivo geral investigar a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança com TEA. Apresentaremos os principais resultados da investigação.

METODOLOGIA

Dentre os caminhos metodológicos pensados para o estudo, a investigação teve uma base bibliográfico-investigativa onde foram analisadas as orientações de diferentes autores do campo educacional, tornando possível a compreensão da problemática aqui exposta

A partir da abordagem qualitativa, a qual possibilita entender o mecanismo epistemológico para a reflexão do objeto selecionado para o estudo – no caso a ludicidade enquanto ferramenta pedagógica no trabalho com o estudante com TEA – realizou-se um levantamento bibliográfico em artigos científicos junto à base de dados Scielo no recorte temporal situado entre 2015 e 2018. No decorrer do trabalho, apontou-se o papel do educador no processo de ensino e de aprendizagem através do recurso lúdico na prática pedagógica, evidenciando a sua importância na educação, na aprendizagem e no desenvolvimento dessas crianças. Utilizamos os seguintes descritores no levantamento bibliográfico: autismo e ludicidade; TEA e formação docente; autismo e escola.

RESULTADOS

O levantamento teórico permitiu apontar que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com TEA começam a expressar-se com maior facilidade utilizando-se de recursos lúdicos, permitindo que elas aprendam divertindo-se.

Foi possível pontuar que a temática ressaltada na presente investigação é de extrema importância para a formação dos professores. No trabalho pedagógico com crianças com TEA, é de suma importância que o professor tenha uma formação continuada, buscando diversas formas de conhecimentos para aprimorar-se e assim desenvolver atividades lúdicas prazerosas que motivem e ativem a aprendizagem das crianças autistas.

O professor necessita entender que crianças com transtorno do espectro autista é possível sim desenvolver habilidades. E para que essas habilidades sejam alcançadas é necessário um planejamento sistematizado onde as brincadeiras e os jogos favoreçam a criança autista a reconhecer o mundo ao seu redor, interagir e comunicar com o seu contexto histórico e social.

DISCUSSÃO

O presente item tem como objetivo geral apresentar os principais pontos da pesquisa desenvolvida, ou seja, refletir sobre o autismo e suas características e discutir a ludicidade enquanto prática pedagógica no desenvolvido da criança com TEA. Assim,

apresentam-se alguns recursos possíveis para serem usados no processo de ensino e de aprendizagem da criança autista.

Mesmo o autismo sendo um assunto importantíssimo para alguns, para outros ainda é algo “desconhecido” e muitas das vezes existem muitos preconceitos com relação ao TEA. No sentido de minorar os preconceitos e as limitações a respeito desse amplo espectro, no dia 02 de abril celebra-se o “Dia Mundial da Conscientização do Autismo”. Essa data foi criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em dezembro de 2007 tendo como objetivo advertir a sociedade e os governantes do mundo sobre a existência do TEA, levando informações e conhecimentos corretos sobre o assunto.

Historicamente, o autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner.

Alguns dos sintomas do espectro podem ser: incapacidade de aprender a falar; não estabelece contato visual com outras pessoas nem com o ambiente; deficiência mental; ausência completa de qualquer contato interpessoal; movimentos estereotipados e repetitivos, entre outros (MELLO, 2007). Em outros casos, o autista tem o domínio da linguagem, uma inteligência superior à média com a menor dificuldade na interação social.

De acordo com Mello (2007), o TEA pode ser desenvolvido em qualquer criança, e suas causas ainda são objetos de estudos científicos. Cada vez mais pesquisas estão sendo desenvolvidas para descobrir as origens. Algumas pesquisas realizadas apontam para o fator genético, expondo-se que seja hereditário. Outra linha investigativa aponta que no TEA pode-se ecoar que os cérebros são maiores e mais pesados, onde a conexão nervosa de suas células é deficiente. Mas também é presumível que foi desenvolvido a partir de complicações no período de gravidez ou até mesmo na hora do parto devido a algum tipo de infecção (MELLO, 2007).

O diagnóstico de autismo é realizado por uma equipe multidisciplinar composta por pediatras, psiquiatras, neuropsicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos através de inúmeras observações sobre a criança. O descobrimento precoce do TEA é muito importante, pois quando mais cedo diagnosticado, melhor será o prognóstico no processo de desenvolvimento da criança para um resultado ainda mais satisfatório. (CAVALCANTI, 2007).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – V - 2013) separa os níveis do TEA em três níveis: 1- leve; 2- moderado; 3- severo. Resumidamente, todos os níveis apresentam características diversificadas do referido transtorno. De modo geral, a diferença é que esses níveis são pautados para relacionar a quantidade de apoio

e suportes familiar e profissional que a criança precisa para que ela possa conseguir transitar na sociedade de uma forma geral e que possa também executar atividades que são a ela oferecidas.

Diante do exposto, embora o autismo seja conhecido, tendo inclusive sido tema de vários filmes de sucesso, ele ainda surpreende pela diversidade de características que pode apresentar.

Etimologicamente, o termo lúdico tem origem na palavra latina *ludus*, que significa brincar, diversão. Conhecer o significado da palavra ludicidade é de suma importância, pois se trata de um conceito muito rico e amplo, altamente reconhecido por seu valor pedagógico, cultural e social no desenvolvimento e crescimento do sujeito humano, concebeu Lisboa (2017).

Diante do exposto, o brincar como intervenção lúdica traz diversos benefícios à aprendizagem, à afetividade, à socialização, à integração e ao desenvolvimento psicológico da criança. Estimulada de forma adequada torna a vida mais funcional, e ajuda até auxiliar no convívio familiar e social da criança autista.

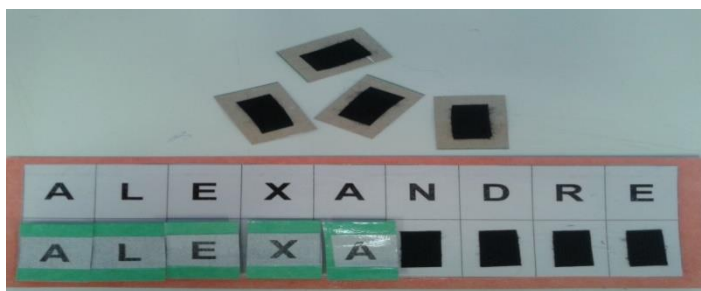
Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 32).

A ludicidade enquanto recurso pedagógico é fundamental para as crianças com TEA, afirmou Mello (2007). É de suma importância sua aplicação no desenvolvimento da linguagem, criatividade e inteligência da criança podendo explorar diversas habilidades, tais como as expressões artísticas, as diferentes linguagens, a cognição, e muitas outras habilidades que lhe são de difícil execução. Também contribui para diminuir comportamentos estereotipados (repetitivos), anotou Cavalcanti (2007).

Destacamos aqui as atividades pedagógicas que, segundo Kishimoto (2010) são muito importantes, principalmente para trabalhar habilidades que têm pré-requisitos.

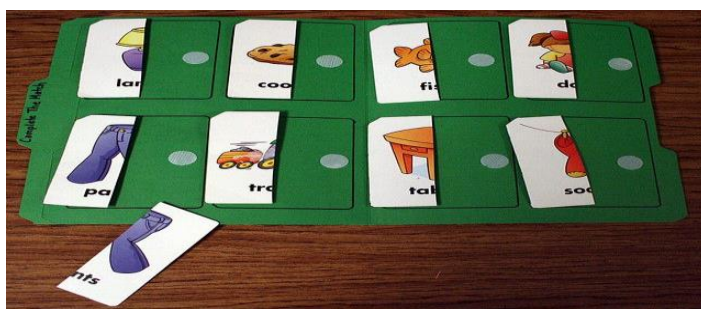
Um exemplo de jogo educativo muito enriquecedor para autistas é o jogo que chamamos de “Metades Correspondentes”. É uma atividade prazerosa e muito significativa para o aprendizado das cores, dos objetos, das formas geométricas, das letras, dos números e do conceito de quebra-cabeça. Segue dois exemplos desse jogo educativo retirado da internet.

Figura 1: trabalhando o nome próprio.



<https://br.pinterest.com/pin/726979564824494440/>

Figura 2: encontre a metade correspondente.



<https://cursodebaba.com/brincadeiras-atividades-criancas-autistas/>

Além das atividades pedagógicas, ressaltamos aqui o método de intervenção para auxiliar as crianças com autismo a desenvolver habilidade conhecido como Análise do comportamento aplicada (ABA). Trata-se de uma abordagem da Psicologia experimental que é uma compreensão do comportamento das crianças, assim possibilitando o desenvolvimento de estratégias visando a integração no meio em que vivem. É um método planejado de acordo com os ambientes que a criança frequenta. O surgimento do método ABA foi abordado através da Psicologia para a compreensão do comportamento no atendimento de pessoas autistas, sendo muito eficaz principalmente para os casos mais graves de autismo, afirmaram Camargo e Rispoli (2013).

O método ABA pode ajudar de maneira muito positiva em várias áreas da vida do autista, no comportamento, em novas habilidades tanto social como na linguagem, comunicação, fazendo com que a criança tenha um autocontrole que é muito importante até mesmo para a família e professores, identificando os déficits, sendo possível em todas as idades.

Além do método ABA aqui citado, evidenciou-se também a importância do método TEACCH para o trato com a criança autista (MELLO, 2007).

Em se tratando das dificuldades que o autista se encontra, é necessário métodos para a inclusão da criança no ambiente escolar, e no Brasil o método TEACCH está sendo utilizado. A sigla TEACCH significa Tratamento e Educação para Autistas e

Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação. Surgiu através de um projeto de pesquisa que buscou observar o comportamento autista em diversas situações na década de sessenta na faculdade de medicina da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos (MELLO, 2007). Esse método utiliza uma avaliação para determinar os pontos fortes, o interesse e as dificuldades. A partir da identificação desses pontos é possível a criação de um programa individualizado.

O TEACCH se baseia na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança e relação a seu local de trabalho e ao que se espera dele. Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o TEACCH visa desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte de seu tempo de forma independente (MONTE, 2004, p.9).

O objetivo do método é proporcionar maneiras de adaptações dos autistas no ambiente os quais estão inseridos. É necessária a observação individual, pois as dificuldades apresentadas pelo autista podem ser diferentes, apesar de possuírem o mesmo diagnóstico.

Apresentadas as possibilidades dentro do espectro autista, a nossa pesquisa evidenciou que as atividades lúdicas são ótimas aliadas para as crianças com TEA, podendo auxiliar na relação com as demais crianças, na comunicação e também no comportamento.

As aulas se tornam prazerosas para os autistas (MARTINS; MONTEIRO, 2017). A utilização de pinturas usando diversas cores, o uso de massinha de modelar, músicas cantadas e também fazendo movimentos promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras. Atividades com tampinhas coloridas para ensinar as semelhanças, tamanhos e diferenças; faz de conta para que eles estimulem a imaginação; utilizar de recortes, imagens e objetos são alguns recursos que o professor pode fazer uso na pedagogia.

Pensar o autismo e o modo de como a criança autista constrói seu conhecimento nos revela várias questões que perpassam o meio social e a forma como compreendemos o mundo. Porém, após a realização da pesquisa foi possível enxergar que cada pessoa é um ser único dotado de singularidades e potencialidades a serem descobertas. Sendo assim, a aprendizagem deve também ser diferenciada, configurada em um ambiente estimulador, de interação com outros colegas. E a ludicidade consegue favorecer essa interação na qual o estudante é um ser que descobre e constrói conhecimentos (MELLO, 2007).

CONSIDERAÇÕES

Ao final dessa apresentação foi possível concluir que a ludicidade é um elemento fundamental no desenvolvimento da criança autista. A pesquisa realizada auxiliou positivamente na compreensão do autismo, um campo amplo, que ainda há muito a descobrir, pois se faz necessário considerar as especificidades de cada estudante.

Acreditamos que este trabalho possa motivar mais docentes para que realizem novas pesquisas e também que venha a motivar professores para que utilize o lúdico como ferramenta de trabalho, promovendo muito mais aprendizagens significativas, beneficiando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança autista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Peçanha Geraldo. **Teoria e prática em psicomotricidade**. Jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 7^o Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 1998.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. **Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos**. Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 26 n. 47, set./dez. 2013. Disponível em: http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994/pdf_1 Acesso em: 10 maio 2020.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth. **Autismo: Construções e Desconstruções**, 3^a ed. São Paulo:2007.

KISHIMOTO, TizucoMorchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**.São Paulo: Cortez, 2010.

LISBOA. Monalisa. *A importância do lúdico na aprendizagem, com auxílio dos jogos*. [s/d], Disponível em: <http://brinquedoteca.net/?p=1818>. Acesso em: 23 mar 2020.

MARTINS, Alessandra D. L.; Monteiro, Maria I. B. **Alunos autistas: Análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico**. Revista Psicol. Esc. Educ. vol. 21, nº2, p. 53-65, maio./Ag. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>. Acesso em: 12 fev. 2020.

MELLO, Ana Maria S. **Autismo: guia prático**. 5^a ed. São Paulo, 2007.

MONTE, Francisca.; SANTOS, Idê. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. Brasília: MEC, SEESP, 2004, p. 9-37.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL APLICADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF RELATIONAL PSYCHOMOTRICITY APPLIED IN CHILDHOOD EDUCATION

Luana Ribeiro Depieri¹; Janaina Pereira Duarte Bezerra²; Nair Correia Salgado de Azevedo³

¹Discentado curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP.

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Docente da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

³Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Faculdade de Ciências e Tecnologia” – FCT, Unesp, Campus de Presidente Prudente. Professora da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade elucidar a importância da Psicomotricidade Relacional aplicada na educação infantil, apontando possibilidades para a construção de seu desenvolvimento integral, especialmente no que se refere ao fato de investigar os fatores psicoafetivos relacionais que são adquiridos na infância. Esse estudo tem o objetivo geral obter um resultado positivo no desenvolver da criança por meio da Psicomotricidade Relacional, enaltecendo a importância que nela é contida. Ainda como objetivos específicos, esse trabalho dispõe-se a analisar e apontar como a Psicomotricidade Relacional pode ajudar na formação integral dessas crianças e descrever os benefícios que podem ser angariados nas mesmas futuramente, por meio das averiguações auferidas. A metodologia empregada consistiu por meio de análise de artigos científicos, utilizando-se da abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico. Concluímos que a Psicomotricidade Relacional é imprescindível para o desenvolvimento estudantil, precisamente na educação infantil, pois favorece gradativamente as esferas cognitiva, afetiva e motora.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicomotricidade. Psicomotricidade Relacional.

ABSTRACT

This article aims to elucidate the importance of Relational Psychomotricity applied in early childhood education, pointing out possibilities for the construction of its integral development, especially with regard to investigating the relational psycho-affective factors that are acquired in childhood. This study has the general objective of obtaining a positive result in the child's development through Relational Psychomotricity, emphasizing the importance that it contains. Still as specific objectives, this work is ready to analyze and point out how Relational Psychomotricity can help in the integral formation of these children and describe the benefits that can be obtained in them in the future, through the investigations obtained. The methodology used consisted of analyzing scientific articles, using the qualitative and bibliographic approach. We conclude that Relational

Psychomotricity is essential for student development, precisely in early childhood education, as it gradually favors the cognitive, affective and motor spheres.

Keywords: Early Childhood Education. Psychomotricity. Relational Psychomotricity.

INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade abrange várias vertentes, entre elas, destacamos a Psicomotricidade Relacional, que por meio de pesquisas iniciando pela Idade Média e chegando até os nossos dias, seu percurso histórico é marcado por diferentes concepções desenvolvidas por pensadores e cientistas como Platão, Descartes, Dupré, Wallon, André Lapierre, Ane Lapierre, Le Boulch, entre muitos outros. Os diversos autores apresentados apontam que a Psicomotricidade Relacional constitui uma abordagem multidisciplinar do corpo e da motricidade humana, que deve ser considerada como tal.

A Psicomotricidade Relacional é uma perspectiva dentro da Psicomotricidade. A técnica busca atuar sobre os fatores que envolvem causas psicoafetivas relacionais angariados durante a infância. Essas causas estão ligadas de modo direto a dificuldades de acomodações no cotidiano e na convivência social. Essa técnica proporciona o descobrimento dos meios que permitem o desenvolvimento global da criança. Esta parte da Psicomotricidade incumbe-se de incorporar a linguagem corporal e a motricidade, que proporcionam as crianças um âmbito em que todos têm direito para se expressar com total liberdade, falar seus sentimentos, aumentando seus limites, respeitando seu tempo, assim ponderando seu ambiente e construindo ligações.

Nessa caminhada, quando a criança apresenta na escola, condutas de: agressividade, inibição, dependência, falta de limites, TOC, medos, TDA/H (hiperatividade), frustrações, auto-estima baixa, entre outros, tais fatores comprometem seu aprendizado.

Portanto, a Psicomotricidade Relacional vai então conceber incentivos para um ajustamento afirmativo daqueles transtornos comportamentais, sociais e cognitivos: incentivando o aprendizado, despertando o desejo de aprender, melhorando a produtividade da criança, superando seus medos, prevenindo dificuldades de expressão motora, verbal ou gráfica, estimulando à criatividade, a atenção, a concentração, a memória, elevando a auto-estima, aceitação de limites e aceitação as frustrações.

Por fim, este artigo tem como tema central elucidar a importância da Psicomotricidade Relacional aplicada na educação infantil, apontando possibilidades para a construção de seu desenvolvimento integral, especialmente no que se refere ao fato de investigar os fatores psicoafetivos relacionais que são adquiridos na infância. No que se refere ao objetivo específico, pretende analisar e apontar como a Psicomotricidade

Relacional pode ajudar na formação integral dessas crianças e descrever os benefícios que podem ser angariados nas mesmas futuramente, por meio das averiguações auferidas, visto que este artigo é elaborado mediante ao caráter bibliográfico, isto é, a partir da utilização de pesquisas realizadas em livros, artigos científicos e estudos sendo estes já produzidos, sobre a educação infantil, e os principais fatos da história e da prática da Psicomotricidade.

METODOLOGIA

A abordagem para a construção deste artigo é qualitativa, que segundo Denzin e Lincoln (2006), trata-se de uma pesquisa que abrange uma ampla interpretação do mundo, o que leva os pesquisadores a estudarem seus cenários naturais da maneira em que coisas realmente acontecem, tentando entender esses acontecimentos que levam significados as pessoas. Este artigo também se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e usou de pesquisa de materiais já publicados, além de uma descrição minuciosa dos fenômenos envolvidos.

Segundo Lakatos e Marconi (1987) a pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisados em livros, enciclopédias, revistas, jornais, folhetos, boletins, monografias, teses, dissertações e material cartográfico. Os autores encontrados e que fizeram parte da pesquisa, entre eles são: Henri Wallon, Eduard Guilman, Jean Le Boulch, André Lapierre, Ane Lapierre, entre outros. As informações foram coletadas por meio de base de dados, como SciELO, Portal de Periódicos CAPES/MEC e livros como: “Da Psicomotricidade Relacional á análise corporal da relação” e “O adulto diante da criança de 0 a 3 anos ambos do autor André Lapierre. Sobre o problema, surgiram indagações para serem respondidas, tais como: qual é a importância da Psicomotricidade Relacional em relação aos fatores psicoafetivos para crianças da Educação Infantil?

RESULTADOS

Os resultados foram organizados e serão apresentados em três grandes categorias, a saber: 1) A origem da Psicomotricidade; 2) A Psicomotricidade Relacional na educação infantil; e 3) A formação integral na educação infantil: o papel da Psicomotricidade Relacional.

Em relação ao tema, a origem da Psicomotricidade aborda no que se diz respeito a sua estruturação e evolução na história, desde interpretações embasadas nos pioneiros Dupré (1909) e Henri e Henri Wallon (1978) até pensadores nos tempos hodiernos.

Na Grécia antiga, o corpo humano já era algo venerado, os gregos admiravam o corpo, de tal maneira que deixavam expostos nus nos ginásios. Baseado em Platão (427-

347 a. C.) a beleza física, tinha tamanha importância quando ao cognitivo. A frase mens sana in corpore sano (“mente saudável em corpo são”), escrita por Juvênal (1950) um poeta Romano, em sua X Sátira, mostra que naquela época não existia dicotomia entre corpo e alma.

Embasando neste pensamento pode-se destacar o pensamento de Platão (427-347 a. C.) que dizia que o corpo é o lugar transitório da alma imortal. “Platão assimilou a visão material do corpo, mas houve uma mudança na concepção vigente de que era a soma o “eu” real do homem, passando o filósofo a identificar a alma como o “eu” interior” (ARAÚJO, 2013). Ou seja, para que o homem possa chegar mais perto do pensar, é preciso desvincular totalmente de qualquer comunicabilidade que se tenha com o corpo, identificando a alma como seu “eu” interior. Aristóteles um filósofo grego (384 a.C. - 322 a.C), seguidor de Platão, diz que a alma está ligada ao corpo de forma inseparável, sendo ela responsável pelos movimentos do corpo.

Aristóteles vem entrever uma relação constante entre corpo e alma ao ponto de mostrar que estas são coligadas uma à outra. Pode-se afirmar que tudo que a alma sofre ou faz, não a faz sem o corpo, também se pode afirmar que o corpo também sozinho nada faz, visto que é a alma o seu princípio animador, sendo ela causa e princípio do corpo que vive (ARAÚJO, 2013, p.4).

Logo mais à frente, precisamente no séc. XVII, o filósofo, francês René Descartes que viveu entre os anos (1596 - 1650), diz que o corpo está ligado à parte dos nossos movimentos, fazendo uma dicotomia entre ambos, sendo a alma enaltecida como completa e imortal, bem como a grande responsável pelo nosso cognitivo, intelecto. “Essa idéia de haver uma mínima interação entre corpo e alma gera grande dificuldade de ser mantida, uma vez que, para o próprio Descartes, corpo e alma continuam sendo duas substâncias completas e firmemente opostas” (SANTOS, 2011, p.1).

Sobre o histórico da Psicomotricidade, a expressão surge pelo discurso médico no final século XIX, na França, quando o mesmo precisava denominar e explicar os acontecimentos localizados em áreas do córtex que está posicionada à frente das regiões motoras. Já a chegada da mesma no Brasil foi ao longo da primeira década do século XX, quando as mulheres entraram firmemente no trabalho formal enquanto seus filhos ficavam na creche, época da primeira guerra mundial e criação da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade em 1980 (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 1980).

Segundo Fonseca (2008, p.104), “a Psicomotricidade pode ser definida, em termos necessariamente reduzidos, como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e a motricidade”. Sabendo que o psiquismo é entendido como sendo constituído pelo conjunto do

funcionamento mental, a motricidade nesta dimensão é compreendida como o conjunto de expressões mentais e corporais, imputa que ambos não podem ser divididos, pois o objetivo principal da Psicomotricidade visa aprofundar a influência das interações recíprocas entre a motricidade e o psiquismo humano.

Conforme Ferreira (2009, p. 1654), o termo Psicomotricidade tem como significado “A capacidade de determinar e coordenar mentalmente os movimentos corporais; a atividade ou conjunto de funções motoras” Acerca disso, é importante lembrar que a aplicação da Psicomotricidade no processo de formação da criança é fundamental para que a criança crie conceitos, e os mesmos sirvam como pilares para a continuação deste processo de aprendizagem. Sendo assim, faz com que tenha a visão do indivíduo de maneira integral, tanto Cognitiva, (Psico) Afetiva, (Psico) Motor e Social (LE BOULCH, 1987).

Já no pensamento de Guilman (1960), a melhor maneira de desenvolver todo esse processo que a Psicomotricidade Relacional traz nas crianças, é tendo o lúdico como apoio respectivamente desenvolvendo um controle motor. Logo, a matéria mais utilizada nas escolas para proporcionar essas brincadeiras pedagógicas quanto à Psicomotricidade, é a Educação Física.

Durante o brincar, a criança joga de muitas coisas em determinado espaço de tempo, indo também ao exercício, para voltar ao jogo. Cita que o ser humano não perde o hábito de imaginar ou desfrutar que a atividade lúdica proporciona, pois o imaginário segue pela sua vida, tendo a pessoa adulta outra forma de manifestar sua necessidade lúdica, diferentemente das crianças (NEGRINE, 1995, p. 177).

Contudo, a Psicomotricidade Relacional por meio da ação de brincar tem uma função essencial de colaborar no aprendizado, promovendo o amadurecimento íntegro da criança por meio de atividades diante estímulos, sendo esse: engatinhar, rolar, andar, correr, saltar, esquivar e a partir disso resultar benefícios e contribuições para o revigoramento de seus músculos engenhando um mecanismo para que ela possa explorar mais, criar e assim desenvolver suas potencialidades com objetivo de expandir suas capacidades cognitivas, motores e sociais. Assim, se ocupando de tarefas agradáveis de maneira lúdica e autônoma, onde as crianças consigam perscrutar vivências motoras que serão úteis para o desenvolvimento humano.

Considerando o pensamento de André Lapierre (2002) à importância da Psicomotricidade Relacional aplicada na Educação Infantil e o que pode acarretar sobre o tema abordado no decorrer da vida dessas crianças, traz-se então o levantamento da bibliografia que dará embasamento teórico para este trabalho, sobretudo pautando o

ponto de vista de cada autor a fim de investigar a proposta deste, descrevendo seus benefícios por meio do que será auferido.

Dentro do ambiente escolar podemos expressar, segundo Lapierre (2002), que a principal finalidade da Psicomotricidade Relacional é proporcionar as crianças uma expansão global de suas habilidades, falando não apenas fisicamente, mas envolvendo também seu desenvolvimento sócio cognitivo, suas relações sociais e afetivas.

Desse modo, Lapierre (2002) entende como os alunos se desenvolvem cada um de uma forma e a Psicomotricidade Relacional tem por princípio a promoção da aprendizagem e da evolução do indivíduo mediante as relações afetivas com a sociedade. Com isso, projetam-se educadores e crianças mais humanizados abertos a experiências transformando o ambiente escolar em um espaço que é possível o pleno desenvolvimento de ambas as partes, mas enfatizando a progressão de sua identidade e a sua iniciação perante a sociedade.

Através da ação, a criança descobre suas preferências e torna-se consciente do seu esquema corporal, adquirindo domínio do seu corpo e de seus sentimentos. As atividades com crianças na educação infantil são embasadas no estímulo e desenvolvimento desse esquema corporal, aonde à criança aos poucos vai se organizando no mundo, com base na percepção do seu próprio corpo.

Sendo assim, a Psicomotricidade Relacional exerce uma função crucial na educação básica, com uma conduta significativa coligada ao estímulo e na evolução das capacidades, por meio de experiências que tenham significados que consigam instigar cada uma delas, uma vez compreendida que nos primeiros anos da infância, que há uma reciprocidade entre o aprimoramento das capacidades afetivas e motoras.

DISCUSSÃO

Para dar continuidade às discussões aprofundadas a respeito da Psicomotricidade Relacional adotada por André Lapierre (2002) é necessário salientar seu papel no que se diz respeito da formação integral na educação infantil, ressaltando suas finalidades e o que podem acarretar ao mesmo quando exposto a tal educação. O ponto de partida é frisar o que é a formação integral do indivíduo e toda sua trajetória até os dias atuais, também o porquê essa formação é necessária a ele.

Segundo John Dewey (1959) a formação integral do indivíduo como já pautada, acarretou a necessidade de responder indagações que prontamente dizem respeito aos benefícios da inserção da Psicomotricidade, precisamente da importância da

Psicomotricidade Relacional aplicada na educação infantil, atrelada com a disciplina de Educação Física, como já relatado.

Le Boulch (1983) explica que muitos professores desse âmbito, na área de Educação Física, direcionavam a aplicação da concepção mais para o aspecto de desempenho do corpo, dando ênfase nos objetivos focando no resultado de movimentos perfeitos, de maneira metódica. Levando em consideração essas abordagens, acreditamos que seja fundamental trabalharmos com o conceito de educação integral neste artigo.

A Psicomotricidade Relacional foi criada por Lapierre (2002), que tem uma visão da educação que visa o desenvolvimento por completo do indivíduo, em seu ponto de vista a educação vai além do padrão já estabelecido, ele busca expandir questões relacionadas ao sócio afetivo e emocional da criança. A Psicomotricidade Relacional tem por propósito salientar uma educação diferenciada que envolve o corpo, brincadeiras (jogos) de uma forma despretensiosa, sendo assim um dos pontos importantes é a relação ativa da criança diante as tarefas oferecidas em turma.

Ou seja, o intuito desta pesquisa é propor ao leitor o grande proveito no que diz respeito aos ganhos auferidos na Psicomotricidade Relacional, visto que após a criança ter o contato com a Psicomotricidade Relacional, tem uma melhora em seu comportamento, também, em suas esferas motoras, psíquicas, físicas e emocional. O leitor precisa compreender a grande importância que ela traz na vida de quem tem contato direto com suas esferas, salientando as melhorias que pode acarretar na vida da criança, e conseguinte ao professor que utiliza desta prática educativa.

CONCLUSÃO

Mediante a todo processo de pesquisa, foi possível alçar toda proposta contida neste, averiguando toda parte histórica no decorrer da evolução da Psicomotricidade, sabendo que antes de discorrer sobre o assunto temático, é necessário auferir sua estruturação, analisando a parte histórica da Psicomotricidade.

Visto que a Psicomotricidade em si é trabalhada em várias vertentes a Psicomotricidade Relacional é uma parte importante dela, pois acessa traumas e problemas internos na criança. Cada fase vivenciada pela criança é importante no seu desenvolvimento, o falar, engatinhar, adaptações com o espaço, entre outras, mas não se pode esquecer de que a criança é uma esponjinha, absorve tudo o que fora falado ao redor ou para ela, acerca disso, este artigo trouxe de modo esclarecedor a importância de

se trabalhar a psicomotricidade relacional com a criança por meio do brincar, testificando os ganhos e benefícios durante seu crescimento.

Este trabalho é dar norte para professores e educadores que ainda sentem dúvidas sobre este tema, ou que não sabiam a relevância que a Psicomotricidade Relacional pode acarretar na vida da criança. Diante disto, é preciso aludir que todos os objetivos (geral e específicos) abarcados no começo desta pesquisa foram alçados com grande satisfação, mesmo que ainda exista poucos artigos sobre esta temática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. S. **A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil**. Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES. Brasília, 2013.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Psicomotricidade. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1654.

FONSECA, Vítor da. **A criança é o seu corpo: introdução à obra de Ajuriaguerra**. In: FONSECA, Vítor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 03, p. 104-222.

JUVÈNAL. S. **Texte établit traduit par Pierre de Labriolle et François Villeneuve**. Paris: Les Belles Lettres, 1950.

LAKATOS, Eva M; MARCONI, Marina de A. Metodologia do Trabalho Científico. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987, p.198 MATTOS, Antonio C. M. **Sistema de Informação: uma visão executiva**. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 223.

LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**. Curitiba: UFPR, 2002.

LE BOULCH, J. **A Educação Psicomotora: A psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LE BOUCH, J. **Educação Psicomotora: Psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PLATÃO. **Fédon**. Trad. José Cavalcante de Souza, 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. – (Os pensadores).

SANTOS, C. P. M. H. **A Aplicabilidade da Psicomotricidade Relacional**. Universidade Candido Mendes e Faculdade Integrada AVM Pós-Graduação “LATO SENSU”. Rio de Janeiro, 2011.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1978.

A INTRODUÇÃO DO ESTUDO DO MEIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE INTRODUCTION OF THE STUDY OF THE ENVIRONMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Matheus Navarro da Rocha¹.

¹ Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP. E-mail: Matheus-Navarro98@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar e elucidar as aplicações do estudo meio na educação infantil, no que diz respeito às possibilidades de angariar proveitos nas esferas sociais e econômicas, partindo de ações sustentáveis, aprendizagem de hábitos e condutas pelos alunos acerca da preservação e conservação ambiental, gerando sua conscientização frente às degradações iniciadas pelo homem, no papel de agente transformador desta realidade, almejando assim transmutar para um futuro harmonioso na relação dialética entre homem e natureza. A pesquisa foi executada por intermédio de revisões bibliográficas na literatura pertencente ao tema, desvelando seu caráter bibliográfico e abordagem qualitativa. Mostrou-se inequívoca o favorecimento de incluir o estudo do meio pela educação ambiental nas escolas, de maneira transversal, harmonizada e interdisciplinar, na qual as abordagens sistemáticas das práticas pedagógicas corroborem para a melhor qualidade de vida dos seres humanos e o resguardo do campo ambiental.

Palavras-chave: Educação. Estudo do Meio. Educação Infantil. Educação Ambiental. Meio Ambiente.

ABSTRACT

This article aims to present and elucidate the applications of the study medium in early childhood education, with regard to the possibilities of raising income in the social and economic spheres, starting from sustainable actions, learning habits and behaviors by students about the preservation and conservation of the environment, generating their awareness of the degradation initiated by man, in the role of transforming agent of this reality, thus aiming to transmute to a harmonious future in the dialectic relationship between man and nature. The research was carried out by means of bibliographic reviews in the literature belonging to the theme, revealing its bibliographic character and qualitative approach. It was shown unequivocal the favoring of including the study of the environment through environmental education in schools, in a transversal, harmonized and interdisciplinary way, in which the systematic approaches of pedagogical practices corroborate for the best quality of life of human beings and the protection of the environmental field.

Keywords: Education. Study of the Environment. Early Childhood Education. Environmental Education. Environment.

INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas, a tônica envolta da educação ambiental tem crescido paulatinamente, discussões e preocupações das autoridades pelo futuro do mundo se puseram nas esferas sociais, econômicas e políticas ao passo de possibilitar a difusão das práticas sustentáveis e que promovam a conscientização dos indivíduos para a utilização adequada da natureza e seus recursos. Nessa consonância, o ponto de partida para angariar a preservação natural seria introduzir a educação ambiental, por conseguinte o estudo do meio nas escolas, como a real possibilidade de desenvolver sujeitos que exerçam comportamentos favoráveis para a sustentabilidade e conservação do planeta Terra.

Partindo dessa visão, segundo os autores Lopes e Pontuschka (2009), o Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar na instituição escolar, que procure possibilitar aos alunos e professores o contato empírico com determinada realidade, podendo ser um meio rural ou urbano que se decida estudar. A caracterização da atividade pedagógica é sedimentada na imersão orientada da complexidade de um delimitado espaço geográfico, do estabelecimento do diálogo inteligente com o mundo, ao passo de ensinar a produção de novos conhecimentos e aprendizagens.

Sintetizando essas asserções, a proposta do Estudo do Meio enceta de um exercício coletivo, de tal modo que o docente tenha o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem e será capaz de auxiliar as crianças a incorporar as noções de espaço, tempo e ambiente, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, motor, perceptivo e cultural dos alunos.

O objetivo geral da pesquisa é compreender a importância da inserção do Estudo do Meio na Educação Infantil, discutindo quais práticas pedagógicas garantam sujeitos conscientizados a favor da preservação ambiental e relações dialéticas do homem com a natureza. Por seu turno, os objetivos específicos perfilam-se em: a) Apresentar, organizar e relatar processos de ensino-aprendizagem por intermédio do estudo do meio na educação infantil; b) Propor estratégias que colaborem com ações sustentáveis nas instituições de ensino e comunidade; c) Esclarecer os programas e projetos referentes ao estudo do meio que são praticados de maneira transversal, harmonizada e interdisciplinar.

METODOLOGIA

Para a realização da presente pesquisa, tomaram-se como referência as bases de dados consultadas nas plataformas de dados da Capes, BDTD e Scielo. Sendo assim, o artigo

encaminhou-se por um tratamento bibliográfico, assentado numa abordagem qualitativa de pesquisa científica.

Em vista disso, a utilização da pesquisa bibliográfica decorreu pelo fato de ser “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). No que concerne à abordagem qualitativa, é atribuída pela consideração dinâmica da mesma com o mundo real e o sujeito, na qual a interpretação dos dados é manifestada pelos fenômenos e da identificação dos significados auferidos durante todo o processo de levantamento (SILVA; MENEZES, 2005).

RESULTADOS

A construção desta proposta pedagógica – Estudo do Meio nas instituições escolares é capaz de constituir numa amplitude de ganhos imensuráveis para os docentes e educandos, desde que, seja estudada previamente, planejada e organizada para ser dirigida adequadamente nos diversos ambientes que possibilitem aprendizagem. Nesse sentido, esta prática pedagógica situa-se numa metodologia ativa, conforme ressalta autores como Balzan et al (1969), Goettems (2006), Llarena (2009) e Lopes e Pontuschka (2009).

Por esse ângulo, precisamos dominar que de acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), conhecida como constituição cidadã, descreve a creche como um espaço educativo, com o intuito de promover o desenvolvimento infantil, não obstante, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), afirma que os quatro eixos da educação infantil para serem atingidos são o desenvolvimento cognitivo, cultural, motor e perceptivo.

Nesse sentido, através do Estudo do Meio, “pode tornar mais significativo o processo ensino-aprendizagem e proporcionar aos seus atores o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social” Lopes e Pontuschka (2009, p. 174). Por essa razão, a exploração do ambiente, contato com pessoas e animais, trazem experiências e sensações novas para as crianças como foi explicado na introdução deste trabalho, referente às abordagens em diferentes idades na educação infantil, ensejando que todos os eixos estejam em constante diálogo ao longo do Estudo do Meio.

Consoante a tais asserções, Goettems (2006, p. 55), sinaliza que essa metodologia ativa “abre a possibilidade de provocar reflexões a respeito da concepção de mundo, de sociedade e de natureza”. Ou até que “além de toda a bagagem de pesquisa, de treino de observação, possibilita

um treino de vida em grupo, de divisão de responsabilidades, de independência pessoal” Balzan et al (1969, p. 72).

Respondido o ponto problematizante, voltemos à definição de estudo do meio, que na compreensão do referido autor seria as atividades de cunho interdisciplinar, que propicie a observação e contato direto do meio, sendo desenvolvida em qualquer espaço ou área, tanto na escola ou nas redondezas e localidades naturais (GOETTEMS, 2006).

DISCUSSÃO

Sabendo disso, é necessário elucidar dois conceitos, para desta forma, compreender que a relação entre Natureza e Sociedade é indissociável, isto é, que não pode ser dividida/separada, tampouco fragmentada no âmbito escolar. Demonstrando de maneira simples, a conceituação elaborada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) destrincha que a Natureza é designada de todas as feições naturais, subdividindo em três tópicos, primeiro sendo os Constituintes (terra, ar, água, organismos), passando para os Elementos (solos, vento, rios, flora, fauna, calor, etc) e por último os Processos (crescimento, ciclos, precipitação, movimento, etc).

No caso da Sociedade, a mesma representa os mundos dos objetos construídos pelos homens como indivíduo e como humanidade, classificando-nos mesmos três tópicos, os Constituintes (o país, a cidade, o bairro, a escola, a rua, a casa), Elementos (família, amizade, instituições, cultura, valores éticos e estéticos, identidade, etc) e os Processos (interação social, divisões do trabalho, etc) (BRASIL, 1998). Percebe-se que as duas esferas Natureza x Sociedade encontram-se atreladas, o mundo natural está contido no social, e vice-versa, as transformações abarcadas pelo homem perpassam na mesma proporção que transformamos a natureza.

Em outras palavras, conforme cada nova aprendizagem e estudo que o homem fez na história trouxe dinamismo no meio em que vivia, desde a simples criação de uma lança, martelo, foice passando para máquina a vapor, as rodas e até nos dias atuais com as armas nucleares e o mundo digital globalizado, todas essas modificações foram provindas da Natureza que possibilitaram a condição da existência humana e seu aperfeiçoamento para sobreviver, sendo assim, infere-se que a Natureza é tudo, e toda Natureza é social.

No contexto da Educação Infantil, é primordial que o professor mostre aos alunos que uma relação harmônica entre o homem/sociedade/natureza traz um futuro melhor, no que se refere a ter ecossistemas preservados, maiores condições do cultivo de alimentos, água potável, diminuição no efeito estufa e outros benefícios que podem ser obtidos, começando com a simples

prática de fechar a torneira durante a escovação, promover a reciclagem e reutilização de materiais, conscientizar os alunos para a sustentabilidade e, por conseguinte que os mesmos ensinem aos familiares às condutas satisfatórias para ajudar o meio ambiente.

Diante dos fatos mencionados, o mesmo Referencial ressalta duas abordagens divergentes na educação para desenvolver as crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos no que tange ao panorama ambiental. A primeira seria apropriada a organizar as capacidades de explorar o ambiente, de tal modo que se relacione com os indivíduos e designar os pequenos animais, com plantas e também com objetos diversos, promovendo o aguçamento da curiosidade e interesse por parte dos alunos. Relativo à segunda abordagem, as crianças que se encontram mais desenvolvidas deverão aprofundar seus conhecimentos à medida que aumente o interesse pelo mundo social e natural, formulando indagações, propondo soluções para compreendê-lo, e estimulando a formação de seus próprios pontos de vista acerca das situações, a fim de analisar as teses e confrontar as informações (BRASIL, 1998).

Nesta conjectura, a temática abarcada pelas questões ambientais caminha com destino a ser amplamente difundida nos diferentes setores da sociedade, especialmente no que tange a preservação da natureza, visto que, as ações humanas contribuíram para o esfacelamento da fauna, flora, ecossistemas, biomas e afins. Desta maneira, partindo da relevante colaboração do ser humano na condição atual do meio ambiente, compreendemos que o ponto nevrálgico na transformação desta perspectiva, circunda para a educação ambiental, que por consequência será atingida pelo Estudo do Meio.

De tal forma, depreendemos que a educação infantil é o alicerce no desenvolvimento do indivíduo, sendo assim, introduzir na mais tenra idade os ensinamentos sobre a conservação ambiental na mudança dos panoramas futuros de existência humana apresentam-se como condição essencial para um futuro melhor. Afinal, o contato empírico das crianças com as realidades naturais que contorna suas vidas, gera a propulsão de aprendizagens significativas que por sua vez conscientizará e promoverá atitudes positivas na esfera ambiental.

CONCLUSÃO

Chega-se a conclusão do respectivo trabalho, compreendendo que por meio de metodologias ativas, como o estudo do meio, somos capazes de fomentar aprendizagens significativas dos discentes, sendo marcantes para o futuro dos mesmos. Dessa forma, percebemos que com planejamento e organização dos materiais e atividades que o docente irá inserir nas práticas pedagógicas conseguirá extrair ao máximo das participações e discussões críticas dos estudantes, no sentido de fomentar aprendizagem sobre o espaço na qual deseja

esmiuçar, depreendendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a fim de entender que a educação ambiental torna-se num requisito importantíssimo para a conservação e proteção do meio ambiente e seus organismos, contribuindo nesse sentido para o desenvolvimento sustentável do mundo, desde que introdução do estudo do meio seja estabelecida desde a educação infantil.

REFERÊNCIAS

BALZAN, C. C. et al. **Algumas considerações sobre um estudo do meio**. São Paulo: Brasiliense, 1969.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOETTEMS, A. A. **Problemas ambientais urbanos: desafios e possibilidades para a escola pública**. São Paulo, p. 221, 2006.

LLARENA, M. A. A. **O estudo do meio como uma alternativa metodológica para abordagem de problemas ambientais urbanos na educação básica**. João Pessoa, p. 21-55, 2009.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. **Estudo do meio: teoria e prática**. Geografia, Londrina, v. 18, n. 2, p. 173-191. 2009.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

A LETRA CURSIVA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

CURSIVE LETTER AND CHILD'S COGNITIVE DEVELOPMENT

Katty Anne Melissa da Silva¹; Denise Franco Mendonça¹; Nair correia salgado de Azevedo²

¹Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Faculdade de Ciências e Tecnologia” – FCT, Unesp, Campus de Presidente Prudente. Professora da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

Resumo

O presente artigo busca analisar a relação entre a letra cursiva e o desenvolvimento cognitivo da criança. O objetivo deste trabalho é entender a influência do aprendizado da letra cursiva sobre o desenvolvimento da cognição, bem como sua importância ou não para este desenvolvimento. Concluiu-se que embora o debate seja intenso e necessário, conflitante em vários pontos, a letra cursiva contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, tanto no sentido psicomotor quanto no reconhecimento da letra. O professor, como mediador, é figura central na condução ou abandono desse ensino, portanto, o maior interessado na investigação dessa contribuição.

Palavras-chave: Escrita. Desenvolvimento. Cognição. Educação. Alfabetização.

Abstract

This article seeks to analyze the relationship between cursive and child cognitive development. Thus, we sought to understand the influence of learning cursive on the development of cognition, as well as its importance or not for this development. The theme is justified by the importance of the subject in view of the advancement of technologies and the need for reflection on practices, concepts and traditions existing in the way of teaching and learning in the country. It is concluded that although the debate is intense and necessary, conflicting in several points, the cursive letter contributes significantly to the cognitive development, both in the psychomotor sense and in the recognition of the letter. The teacher, as a mediator, is a central figure in the conduct or abandonment of this teaching, and is therefore the most interested in the investigation of this contribution.

Keywords: Writing. Development. Cognition. Education. Literacy.

Introdução

É notório que a tecnologia tem influenciado a educação. Fala-se em Educação 4.0, em Indústria 4.0 e até Agricultura 4.0, destacando como a tecnologia impacta a forma de aprender tanto quanto impacta a forma de produzir ou desenvolver produtos e serviços.

Nesta perspectiva, alguns questionamentos acerca das tradicionais formas de aprender e ensinar afloram em meio à chamada “era da informação”. Dentre estes questionamentos destacamos neste trabalho a necessidade ou importância do uso da letra cursiva para o desenvolvimento cognitivo de crianças nascidas em plena era digital.

Seria, a letra cursiva, influente e realmente importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças? Esta é a questão central que envolve este trabalho. Assim, diante de tal problema, objetiva-se, de maneira geral, analisar a relação entre a letra cursiva e o desenvolvimento cognitivo da criança. Especificamente se busca: entender a importância da letra cursiva para o desenvolvimento cognitivo, investigar as argumentações contrárias e as favoráveis à manutenção da letra cursiva no processo de ensino e aprendizagem e refletir sobre a influência do docente no estímulo à adoção e treino da letra cursiva durante a alfabetização infantil.

Fetter, Lima e Catani (2017) informam que em muitos países, a exemplo dos Estados Unidos, o ensino da letra cursiva é um oferecimento optativo aos professores, sendo que o foco principal está no desenvolvimento de habilidades de ‘digitação’ por parte de estudantes cada vez menores. Ou seja, em alguns países e alguns estados norte-americanos, a letra cursiva é substituída, cada vez mais cedo, por computadores, tablets e outros equipamentos.

A controvérsia se estabelece pelo fato de muitos estudiosos defenderem o uso da letra cursiva como meio de estimular o desenvolvimento cognitivo da criança, enquanto outros tantos, acham-na obsoleta, capaz de ser substituída pela tecnologia, ou mesmo sendo mera habilidade recreativa, como que preservada pela tradição e não por seu valor no desenvolvimento da escrita.

Já segundo Klass (2016), a escrita cursiva tem sua importância, pois une o visual e a linguagem, formando conexões cerebrais diferentes da mera digitação em um teclado. Na mesma direção, Berninger (apud KLASS, 2016) comenta que é pela escrita cursiva

que os estímulos visuais se tornam letras e palavras escritas, que propiciam ao aluno enxergar com o 'olho da mente'.

Uma discussão um pouco diferente é feita por Schwartzman (2012) ao explicar que o ensino da escrita se inicia pela letra de forma (e não pela cursiva) em virtude, exatamente, do desenvolvimento cognitivo, pois no momento em que a criança aprende as letras e seus fonemas, cada letra demonstra também suas características individuais, o que não ocorre, com tanta frequência, com a letra cursiva.

Assim, entre opiniões e polêmica tão intensas, importa investigar a relação entre a escrita cursiva e o desenvolvimento cognitivo da criança, oferecendo subsídio para um início de discussão e reflexão, sem a pretensão de esgotar o tema, mas estimular discussões ainda mais aprofundadas, na busca de uma educação com maior eficiência e qualidade a ser oferecida às crianças de todos os tempos e de todos os níveis sociais, tecnológicos e culturais.

Ainda que o estudo tenha a prerrogativa já em seu título de destacar a importância da letra cursiva para o desenvolvimento cognitivo da criança, não há de ser evitar as opiniões contrárias, sendo imprescindível para o desenvolvimento da discussão também a citação de autores que não concordam com o uso da letra cursiva no contexto escolar em plena era digital.

Sendo assim, o presente estudo discute a influência do aprendizado da letra cursiva sobre o desenvolvimento da cognição, bem como sua importância (ou não) para este desenvolvimento. Também será abordado o desenvolvimento cognitivo e psicomotor e da prática docente, além de refletir sobre quais as contribuições efetivas da letra cursiva para o desenvolvimento do alvo supremo da educação: o aluno.

METODOLOGIA

A pesquisa foi caracterizada como bibliográfica, de abordagem qualitativa (ANDRADE, 2007), do tipo exploratória (GIL, 2007). A coleta de dados e informações se deu através da realização de uma análise exploratória (MARCONI; LAKATOS, 2007) em sites, livros e artigos que se relacionam com a área de Educação, mais especificamente a Leitura e Escrita.

Foram utilizados mecanismos de busca como o Google Scholar e repositórios abertos em bancos de teses e dissertações. Dentre os autores que abordam o tema, destacam-se Fetter, Lima e Cattani (2017), De Afonseca Guimarães (2017), Cardoso, Henderson e Capellini (2014), Schwartz (2010) e Schwartzman (2010) dentre outros que tratam da temática e suas correlações.

RESULTADOS

Guimarães e Silva (2016) afirmam que dentre todas as invenções humanas a escrita pode ser considerada um dos grandes modificadores da história. A escrita possibilitou ao homem a capacidade de armazenar seus conhecimentos e descobertas, suas invenções, cultura e história transmitindo tudo isso às futuras gerações.

Diante disso, a escrita se torna ferramenta de comunicação essencial ao desenvolvimento do ser humano, tanto no aspecto cognitivo quanto na interação social. Cardoso, Henderson e Capellini (2014) destacam que a escrita remonta há mais de seis mil anos atrás, servindo de meio pelo qual a cultura era difundida, comunicada e os conceitos eram transmitidos à humanidade.

De Afonseca Guimarães (2017, p.2) explica que escrever “envolve atividades cognitivas, mas que também habilidades motoras específicas” o que exige treino e domínio, por parte da criança, para uso do lápis, por exemplo.

A autora destaca o uso da letra cursiva em escolas com viés mais tradicional com a introdução da letra impressa (ou formal, ou bastão) como letra inicial para a alfabetização. Citando Silva (1996), De Afonseca Guimarães (2017) destaca que o uso da letra impressa no início da alfabetização se dá pelo traçado menos exigente no que concerne às funções motoras, sendo mais simples para o aprendizado infantil, tanto no processo gráfico quanto no reconhecimento dos caracteres.

De Afonseca Guimarães (2017) também reporta que de acordo com a Pedagogia de Waldorf, é com sete anos que a criança passa a ter capacidade de resolução de problemas abstratos, tendo ainda maior facilidade na aprendizagem e domínio dos exigentes movimentos da letra cursiva. Este ponto parece indicar uma predileção da autora pelo uso inicial da letra impressa para o desenvolvimento cognitivo da criança, principalmente quanto ao uso de diversos autores que veem na letra impressa uma maior familiarização encarando a letra cursiva com o que parece ser uma relativa perda de tempo e esforço.

Assim, quanto ao desenvolvimento da criança, nas escolas de viés construtivista, a letra impressa parece dominar o ensino inicial, sendo a cursiva uma adição posterior. As escolas tradicionais valorizam ainda a letra cursiva no aprendizado infantil, contudo, essa aparente divisão não é exata. O consenso entre os autores contra e a favor da letra cursiva ser ensinada na educação infantil é o de que há diferentes posicionamentos desse

tema, até mesmo dentro das escolas, ou seja, variando de professor a professor (DE AFONSECA GUIMARÃES, 2017).

Curiosamente, James (2017, p.2) defende que a letra cursiva auxilia o reconhecimento da escrita, sendo aliada no processamento visual da escrita com a experiência motora. A autora destaca que “o trabalho de correlação demonstra que a caligrafia precoce pode ter efeitos significativos sobre alfabetização em crianças pequenas”.

Lessa (2018) ao criticar o abandono gradual da letra cursiva pelos americanos, bem como outros países que também pretendem fazer o mesmo, como Finlândia, por exemplo, correlaciona a escrita cursiva à criatividade. A autora menciona o exemplo de Steve Jobs, que ao largar a faculdade e fazer um curso de caligrafia, descobriu a diferença de espaço entre os diversos tipos de letras, e que o inspirou a desenhar o computador Machintosh com uma tipografia bonita, copiado posteriormente pelo Windows e assim, pertencente também ao mundo digital.

Diante de um debate tão intenso sobre dois tipos de letras a serem ensinadas, pode-se questionar: Qual a motivação para causar tanto debate e tantos interesses conflitantes sobre essa temática? Pretende-se discutir neste trabalho algumas dessas questões.

DISCUSSÃO

Brites (2018) defende a letra cursiva como meio de expressão da personalidade, algo plausível quando pensado sob o enfoque da comunicação cotidiana. Schwartz (2010) contraria tal afirmativa quando comenta que a percepção da escrita como mera cópia ou decodificação e não como construção de conhecimento é o que gera a falsa necessidade do ensino da escrita cursiva.

Segundo Schwartz (2010) a letra cursiva surgiu da necessidade de uma classe privilegiada esconder o conteúdo dos livros e documentos dos olhos sagazes dos copistas, responsáveis por realizar as cópias que seriam guardadas. Com o passar do tempo, observou-se que os copistas, de tanto ‘desenharem’ aqueles códigos nos pergaminhos, acabaram construindo um significado, o que levou o clero e a burguesia a desenvolver a escrita cursiva a fim de dificultar até mesmo aos copistas o acesso ao conteúdo dos livros copiados.

A escrita formal é comumente utilizada no processo de alfabetização por causa de seus contornos mais fáceis. Sobre isso, Mara (2017) destaca que a letra cursiva costuma

entrar no processo em momento posterior, contudo, defende o acesso à letra cursiva já muito cedo, como meio facilitador do processo de escrita.

Para que o incentivo à leitura não esmoreça, é necessário a utilização da letra bastão (ou impressa), no entanto, é possível discutir quanta contribuição a letra cursiva pode dar à escrita, sendo, portanto, uma discussão com foco duplo: tanto o estímulo à leitura, quanto o estímulo à escrita. Não há hierarquia ou grau de importância e as duas práticas são importantes e essenciais ao desenvolvimento cognitivo da criança, assim como sua capacidade de ver o mundo e se comunicar com ele (MARA, 2017).

Dos tantos argumentos favoráveis à extinção da letra cursiva está o de que ela não é necessária, não havendo grandes vantagens para a cognição. O uso desta letra, especialmente em uma era em que os mais variados estímulos podem ser realizados de outras formas e por outras ferramentas, busca extinguir 'velhas' práticas que não possuam sentido na era digital (LESSA, 2018).

Nesta multiplicidade de opiniões, em diversas vertentes extrai-se que, de modo mais convincente, está o da liberdade de escolha e, sendo assim, o docente, mediante sua participação na formação da criança pode oferecer ao aluno a opção de estudar ou não a letra cursiva, se dentro de sua realidade social e econômica, a supressão desse conhecimento não lhe fosse necessário.

CONCLUSÃO

Conclui-se com esta pesquisa que a questão do ensino da letra cursiva no contexto brasileiro possui diversos pontos de análise e que, ao fim dos argumentos apresentados, e com base nos objetivos propostos, a letra cursiva tem sua função diminuída com o passar do tempo e com o avanço das tecnologias. Contudo, e de modo nenhum, isso pode ser motivo para inferir que a letra cursiva se tornou ineficaz ou obsoleta.

Há argumentos a favor e contra a obrigatoriedade do uso da letra cursiva no processo de ensino e ambos têm relevância cabendo assim, além da necessidade de outras pesquisas sobre o assunto, destacar a importância do professor no oferecimento desta escolha ou na tomada de decisão junto com a gestão escolar e a política pública de educação, da obrigatoriedade desse ensino em aula.

O docente também é entendido como um mediador e influenciador que diretamente lida com a inserção, uso e ensino da letra cursiva durante a alfabetização. É muitas vezes dele a decisão de cobrar ou não o uso desse tipo de letra. Portanto, esta pesquisa adota a ideia de que a formação do professor e a sua identidade como pesquisador é preponderante para uma acertada

decisão no tocante a esse ponto, além de ampliar o debate e a investigação acerca dos reflexos de cada atitude tomada em questões de alfabetização e letramento.

Por fim, a construção de uma educação de qualidade passa por uma investigação cada vez mais profunda daquilo que é eficaz para o desenvolvimento das crianças que moldarão a sociedade do futuro. Se velhos hábitos podem ser substituídos, que os novos sejam tão eficazes e contributivos quanto. Se ainda é preciso manter práticas entendidas por alguns como “antiquadas”, que todos possam cientificar-se disso em favor do desenvolvimento do alvo máximo da educação: o aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 8 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

BRITES, L. **Aprenda a diferenciar letra feia de disgrafia**. 2018. Disponível em: <https://www.lenews.com.br/lifestyle/saiba-diferenciar-letra-feia-de-disgrafia/>. Acesso em: 10 de ju. 2020.

CARDOSO, M. H.; HENDERSON, S.; CAPELLINI, S. A. Translation and cultural adaptation of Brazilian Detailed Assessment of Speed of Handwriting: conceptual and semantic equivalence. **Audiology-Communication Research**, v. 19, n. 4, p. 321-326, 2014.

DE AFONSECA GUIMARÃES, M. **Abordagem à Escrita no Pré-Escolar: Recomendações da Literatura quanto à letra Cursiva**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação de Fafe. Instituto superior de Fafe. Fafe, Portugal, 2017.

FETTER, S. R.; LIMA, E. L. O. C.; CATTANI, A. Letra escolar brasileira: história e formação. **Bernardes, Mauricio Moreira e Silva; Linden, Júlio Carlos de Souza van der (orgs.). Design em pesquisa: vol 1. Porto Alegre: Marcavisual, 2017. p. 393-415, 2017.**

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

GUIMARÃES, J. O.; SILVA, S. A.; "Design e educação: uma estratégia interdisciplinar para a escrita manual cursiva na era dos nativos digitais", p. 2785-2794 . In: **Anais do 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**. São Paulo: Blucher, 2016.

KLASS, P. Escrever à mão é importante para o cérebro, dizem estudos. Especialistas questionam se a letra cursiva confere habilidade e benefícios especiais, além dos fornecidos pela de forma. **Estadão on-line**, New York, 05 jul. 2016, .Edu. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisas-mostram-que-escrever-a-mao-e-importante-para-o-cerebro,1000060886>. Acesso em: 07 Jun. 2020.

MARA, E. **Letra bastão, cursiva e impressa** – quando usar caligrafia? Disponível em: <http://homeschoolingintegral.com/letra-bastao-cursiva-e-imprensa-caligrafia/>. Acesso em: 07 Jun. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SCHWARTSMAN, H. Ensino da letra cursiva para crianças em alfabetização divide opiniões. **Folha de São Paulo on-line**. São Paulo, 17 mai. 2010, Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2010/05/736314-ensino-da-letra-cursiva-para-criancas-em-alfabetizacao-divide-a-opinio-de-educadores.shtml>. Acesso em: 07 Jun. 2020.

SCHWARTZ, S. H. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SOARES, M. “Não existe um currículo no Brasil”. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, n. 107, p. 5-13, set./out. 2012.

ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA (CCS) E O ODS 4: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EQUITATIVA E DE QUALIDADE

CONSTRUCTIVE, CONTEXTUALIZED AND SIGNIFICANT APPROACH (CCS) AND SDG 4: CONTRIBUTIONS TO INCLUSIVE, EQUITATIVE AND QUALITY EDUCATION

Caroline de Santana Garcia¹, Aline Aparecida Alcântara da Silva², Elisa Tomoe Moriya Schlünzen³, Klaus Schlünzen Junior⁴

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente – FCT/UNESP, ¹Mestrado em Educação, ²Mestrado em Educação, ³Livre Docente, ⁴Livre Docente, Presidente Prudente, SP. E-mail: carolainesgarcia@gmail.com

Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

RESUMO

A construção de práticas educacionais inclusivas se configura como um dos principais desafios inerentes ao cenário educacional em âmbito mundial, pois, pressupõe o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem para todos, a partir do respeito às especificidades e as diferenças de cada estudante. Nesse contexto, a agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável estabelece um plano de ação composto por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a fim de concretizar os direitos de todo ser humano. Nesse sentido, o Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para a Inclusão” (API), que atua no âmbito do Centro de Promoção para a Inclusão, Digital, Escolar e Social (CPIDES), desde o ano de 2010, busca promover a inclusão de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), e em consonância ao ODS 4, visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, a partir dos princípios defendidos pela abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Assim, o presente trabalho têm por objetivo relatar as contribuições dos atendimentos realizados no âmbito do CPIDES, na construção de ambientes favoráveis a aprendizagem e a inclusão digital, escolar e social dos estudantes atendidos.

Palavras-chave: Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, Trabalho com Projetos, Inclusão, Agenda 2030, ODS 4.

ABSTRACT

The construction of inclusive educational practices is configured as one of the main challenges inherent to the educational scenario worldwide, since it presupposes the development of teaching

and learning practices for all, based on respect for the specificities and differences of each student. In this context, the 2030 agenda for Sustainable Development establishes an action plan composed of 17 Sustainable Development Goals (SDGs), in order to realize the rights of every human being. In this sense, the Research Group “Potentializing Environments for Inclusion” (API), which operates within the scope of the Promotion Center for Inclusion, Digital, School and Social (CPIDES), since 2010, seeks to promote the inclusion of Target Audience of Special Education Students (EPAEE), and in line with SDG 4, aims to ensure inclusive, equitable and quality education, and to promote lifelong learning opportunities for all, based on the principles defended by the Constructionist approach, Contextualized and Meaningful (CCS). Thus, the present work aims to report the contributions of the services provided under CPIDES, in the construction of favorable environments for the learning and digital, school and social inclusion of the students served.

Keywords: Constructionist, Contextualized and Meaningful Approach, Working with Projects, Inclusion, Agenda 2030, SDG 4.

INTRODUÇÃO

A inclusão Digital, Social e Escolar de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), a saber, pessoas com deficiência, transtornos do espectro Autista e altas habilidades/superdotação, tem assumido diferentes tratamentos sociais, políticos, científicos e culturais, que exigem uma mudança e quebra do atual paradigma educacional, com vistas a superação de práticas discriminatórias, preconceituosas e excludentes.

Segundo Mantoan (2006, p. 9) “a perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças”. Tal concepção, não exclui ou menospreza a importância dos alunos aprenderem os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas, reforça a necessidade de pensarmos em estratégias inovadoras de ensino que contemplem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, de modo que todos aprendam.

Nesse sentido, no ano de 2015, líderes mundiais da ONU (Organização das Nações Unidas) adotaram o documento “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. A Agenda 2030 constitui-se em um plano de ação global para o Desenvolvimento Sustentável, que indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a fim de concretizar os direitos fundamentais de todo ser humano. Cada ODS reflete um desafio a ser alcançado e são integrados e indivisíveis, e compõem as três dimensões do Desenvolvimento Sustentável: a economia, a social e a ambiental para um 2030 sustentável.

À vista do exposto, o Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API), que atua no âmbito do Centro de Promoção para a Inclusão, Digital, Escolar e Social (CPIDES), desde o ano de 2010, busca promover a inclusão digital, escolar e social de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), e em consonância ao ODS 4, visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, a partir dos princípios defendidos pela abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS).

Para tanto, no CPIDES são realizados atendimentos semelhantes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), como complemento ou suplemento de atividades escolares e nestes utilizam-se recursos pedagógicos acessíveis.

Dessa forma, as atividades realizadas a partir da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), ocorrem normalmente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e no laboratório de informática com os estudantes de acordo com sua patologia, com o intuito de promover a inclusão digital, escolar e social dos estudantes atendidos.

À vista disso, as práticas desenvolvidas no decorrer dos atendimentos, baseiam-se na abordagem CCS, definida por Schlünzen (2015). Essa abordagem busca a construção de práticas inclusivas que despertem o interesse dos estudantes e os motivem a explorar, pesquisar, descrever, refletir e depurar as suas ideias mediante o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e do trabalho com projetos.

O ambiente CCS surgiu a partir da tese “Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas” (SCHLÜNZEN, 2000). E, se consolidou enquanto abordagem a partir da tese de Livre Docência “Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva” (SCHLÜNZEN, 2015). Tal ambiente, foi proposto buscando a consolidação de um ensino inclusivo, considerando, sempre, os interesses e as especificidades dos estudantes.

De acordo com a autora, o ambiente CCS, consolidado como uma abordagem é Construcionista, porque o conhecimento é construído por meio da realização de uma ação, que gera a construção de objetos palpáveis que partem do interesse de quem o constrói. É Contextualizado porque o conhecimento construído emerge de situações reais ligadas ao contexto dos estudantes. Logo, torna-se Significativo porque os conhecimentos construídos partem do contexto em que os estudantes estão inseridos, o que torna possível a consolidação de uma aprendizagem que tenha significação pessoal e de aprendizagem para os alunos (SCHLÜNZEN, 2000).

Nesta perspectiva, ao adotar em suas práticas as concepções de construção, contexto e de significado defendidos pela abordagem CCS, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem, estimulando o potencial dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

A abordagem CCS, pressupõe o desenvolvimento de projetos, pois “permite romper com a limitação das atividades ao saber disciplinar dicotomizado de situações da realidade e do contexto do aluno” (ALMEIDA, 2001, p. 50). Nesse sentido, a melhor forma de desenvolver a abordagem CCS por meio da criação de situações reais de aprendizagem é a partir do uso da Metodologia Ativa de Trabalho com Projetos.

Dessa forma, aprender passa a se constituir como uma prática prazerosa e significativa, por meio da qual os alunos exercem o papel de atores da sua própria aprendizagem, em que os seus conhecimentos, experiências e vivências prévias são valorizadas e seus interesses e curiosidades passam a nortear o planejamento das atividades que serão desenvolvidas, pois, segundo Almeida (2001),

[...] as questões de investigação são formuladas na situação levando em conta as dúvidas, curiosidades e indagações dos alunos a respeito de problemáticas reais e, a partir de seus conhecimentos prévios, valores, crenças e experiências.” (ALMEIDA, 2001, p.59).

Sendo assim, trabalhar com a Metodologia de Projetos, a partir dos princípios defendidos pela abordagem CCS, permite o desenvolvimento de situações de aprendizagem inclusivas, que valorizam as especificidades dos estudantes, considerando suas habilidades e potencialidades, colocando os alunos como centro do processo de ensino e aprendizagem, para que se desenvolvam e aprendam de maneira significativa e contextualizada.

Assim, o presente trabalho têm por objetivo relatar as contribuições dos atendimentos realizados no âmbito do CPIDES, na construção de ambientes favoráveis a aprendizagem e a inclusão digital, escolar e social dos estudantes atendidos, em consonância ao ODS 4, que visa assegurar uma educação inclusiva e de qualidade.

METODOLOGIA

O presente estudo, buscou analisar os efeitos do trabalho com projetos e da abordagem CCS, aliado a uma metodologia qualitativa de pesquisa, por permitir a reflexão sobre os diversos aspectos que envolvem o participante da pesquisa.

Richardson (1999, p.80) evidencia que os dados na pesquisa qualitativa “[...] podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos e possibilitar, em maior profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”.

Sendo assim, os resultados obtidos não são mensuráveis, pois tem em seu pretense desvelar questões repletas de significados, usos, valores e atitudes muito particulares aos sujeitos envolvidos, o que também requer o estabelecimento de uma relação indissociável entre pesquisador e pesquisado. (MINAYO, 1994).

Para tanto, associado a abordagem qualitativa, os atendimentos realizar, se caracterizam como pesquisa do tipo pesquisa-ação. Severino (2007, p. 120) caracteriza a pesquisa-ação como:

aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisada.

Sendo assim, além de compreendermos, buscamos intervir em cada situação de aprendizagem, propondo, de maneira cooperativa e colaborativa com cada estudante, um conjunto de ações que busquem aprimorar as práticas analisadas.

As intervenções ocorrem no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), localizado na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP) - Câmpus de Presidente Prudente, evidenciado na Figura 1, sendo cadastrado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sobre o protocolo CAAE: 10206912.2.0000.5402.

Figura 2 - Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social - CPIDES.



Fonte: Autores (2020).

Desta forma, os estagiários que atuam no CPIDES, partem do diagnóstico do estudante (entrevista de anamnese com a família, consulta diagnóstica, entrevista com o sujeito para compreender seus desejos e interesses e elaborar um Planejamento Individualizado), para realizar as intervenções práticas pedagógicas junto aos EPAEE. Consonante a isto, a partir do planejamento, são realizadas pesquisas de cunho documental e bibliográfica, em livros, revistas, documentos e periódicos científicos, a fim de aprofundar os aspectos que envolvem o perfil de cada EPAEE, de modo a proporcionar um atendimento personalizado e de qualidade.

Figura 2 - Estudante realizando atividade de associação numérica.



Fonte: Autores (2020).

Figura 3 - Estudante realizando pesquisa na internet.



Fonte: Autores (2020).

Os acompanhamentos individuais e/ou coletivos são realizados uma ou duas vezes por semana seguindo etapas de diagnóstico, aplicação e análise de resultados. São elaborados relatórios semanais, e esses relatórios são analisados pela coordenadora do projeto e por pesquisadores do Grupo API, que atuam no campo da Educação Especial e Inclusiva, buscando a formação dos participantes em termos científicos e técnicas de ensino que permitam a articulação do trabalho proposto à formação inicial ou continuada desses participantes.

RESULTADOS

Os resultados evidenciados ao longo dos atendimentos realizados apresentam contribuições qualitativamente positivas, uma vez que, por meio do uso da abordagem CCS, e da estratégia de trabalho com projetos, podemos verificar melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes atendidos, bem como o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, imprescindíveis a uma aprendizagem significativa e eficaz, assim como preconizado pelo ODS 4.

Assim, percebemos uma mudança considerável no papel que estes estudantes desempenham na sua aprendizagem, pois ao serem estimulados a assumirem um papel mais ativo e atuarem para o desenvolvimento das atividades, passam a se expressar, de forma cada vez mais independente, ao assumirem um posicionamento mais crítico, criativo e atuante, na construção do conhecimento.

À face do exposto, acreditamos que o conhecimento pertence a um movimento, que abrange dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, portanto, a ideia de que o conhecimento deve ser contextualizado com a realidade dos alunos, têm contribuído significativamente com a constituição da identidade pessoal e social dos educandos, para que tenham um desenvolvimento global, permitindo assim a plenitude de sua cidadania e crescimento contínuo de suas experiências do dia-a-dia.

DISCUSSÃO

No caminhar deste estudo, buscamos descrever as contribuições dos atendimentos realizados no âmbito do CPIDES, na construção de ambientes favoráveis a aprendizagem e a inclusão digital, escolar e social dos EPAEE, em consonância ao ODS 4, com vistas a proporcionarmos a esses estudantes uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e

promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, a partir dos princípios defendidos pela abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS).

CONCLUSÃO

Sendo assim, podemos concluir que trabalhar com a Metodologia de Projetos, a partir dos princípios defendidos pela abordagem CCS, permite o desenvolvimento de situações de aprendizagem inclusivas, que valorizam as especificidades dos estudantes, considerando suas habilidades e potencialidades, colocando os alunos como centro do processo de ensino e aprendizagem, para que se desenvolvam e aprendam de maneira significativa, contextualizada e com qualidade, assim como preconiza o ODS 4, da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento**. 1. ed. São Paulo: PROEM, 2001.

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

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva**. 2015. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/São Paulo.

SCHLÜNZEN, E.T. M. (2000) **Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas**. Tese de Doutorado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

AFFECTIVITY AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS ON THE ROLE OF TEACHER MEDIATION

Mariana Foglia Martins¹, Sara Gizela Ferreira dos Santos¹, Nair Correia Salgado de Azevedo²

¹ Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Faculdade de Ciências e Tecnologia” – FCT, Unesp, Campus de Presidente Prudente. Docente da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

RESUMO

Esse artigo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso e tem como objetivo refletir sobre a importância da afetividade no processo de aprendizagem na educação infantil. Espera-se também refletir sobre a importância que a afetividade possui para o desenvolvimento infantil, além de conceber o professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. A metodologia adotada foi baseada na abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, em que foram realizadas pesquisas de artigos publicados com o recorte temporal de publicações feitas entre os anos de 2010 e 2020 na base de dados da CAPES e no acervo de periódicos científicos da CAPES, usando como descritores: “afetividade” e “educação infantil”. Concluímos que a família e o professor tem um papel muito importante na construção do ser humano pela afetividade e que o afeto torna-se uma boa alternativa para a construção de novos conhecimentos e desafios.

Palavras-chave: Educação Infantil. Afetividade. Aprendizagem. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article is the result of a Course Completion Work and aims to reflect on the importance of affectivity in the learning process in early childhood education. It is also expected to reflect on the importance that affectivity has for child development, in addition to conceiving the teacher as a mediator in the process of teaching and learning in early childhood education. The methodology adopted was based on the qualitative and bibliographic approach, in which searches were carried out for articles published with the time frame of publications made between the years 2010 and 2020 in the CAPES database and in the CAPES scientific journals collection, using as descriptors: “affectivity” and “early childhood education”. We conclude that the family and the teacher have a very important role in the construction of the human being through affection and that affection becomes a good alternative for the construction of new knowledge and challenges.

Keywords: Early Childhood Education. Affectivity. Learning. Pedagogical practices.

Introdução

O tema central desse trabalho é a afetividade como mediador na relação do aluno e professor no cotidiano da educação infantil, ressaltando sua importância para o desenvolvimento da criança no contexto escolar e também nos relacionamentos com os colegas e a família. Dessa forma, o professor não pode ser visto como apenas como transmissor de seus conhecimentos e a mediação em seu trabalho ocupa um local de destaque no processo de aprendizagem. Também é preciso ressaltar a participação da família na escola, pois ajuda no desenvolvimento da criança e o professor deve acolher a família para que juntos consiga um bom trabalho.

A afetividade na escola pode favorecer o pensar e o refletir, assim como promover a autonomia. No decorrer do texto citaremos princípios teórico-históricos da educação baseando-nos em Vygotsky e Wallon (1982) com ênfase em suas teorias entre a relação de afeto, a cognição e o papel das emoções. Wallon (1982) fundamentou elementos básicos sobre a afetividade e inteligência definindo a necessidade de cada pessoa individual. A inteligência está na construção do objeto, enquanto que a afetividade está ligada a sensibilidades internas, assumindo a função essencial do ser humano.

Esse estudo usará a seguinte questão norteadora para a discussão do problema no qual pretende discutir: acerca da afetividade na aprendizagem infantil, quais são os benefícios que a mediação do professor na Educação Infantil pode ter no que se refere ao processo de aprendizagem da criança dessa etapa da Educação?

Como objetivo geral, esse estudo se propõe a refletir sobre a afetividade no processo de aprendizagem na educação infantil. Como objetivos específicos, esse trabalho se propõe a: a) Refletir sobre a importância que a afetividade possui para o desenvolvimento infantil; b) Refletir sobre as dificuldades encontradas no processo escolar; c) Conceber o professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

METODOLOGIA

Para o cumprimento dos objetivos proposto neste trabalho a metodologia adotada consistiu por meio de análise de conteúdos a partir de artigos científicos por uma pesquisa bibliográfica cujo caráter é qualitativo. Trata-se de estudos relacionados à afetividade no processo de aprendizagem, e buscando o máximo de informações sobre a temática.

Para esse estudo, foram realizadas pesquisas de artigos publicados utilizando como recorte temporal as publicações realizadas entre os anos de 2010 e 2020 no banco

de dados da CAPES e no acervo de periódicos científicos da CAPES. Foram utilizados os seguintes descritores: “afetividade” e “educação infantil”.

A pesquisa bibliográfica é reflexiva sobre o referencial teórico estudado e, no caso desse estudo, ressaltou a importância da afetividade na aprendizagem escolar e na relação entre o aluno e professor. Para isso, utilizamos dos estudos de autores clássicos, como Wallon (1982), Souza (2008); Comim (2013) e Ribeiro (2010).

O método de análise utilizado foi o método dedutivo-indutivo. O método dedutivo, de acordo com o entendimento clássico, é o método que parte do geral para o particular, iniciando o processo por meio de princípios, leis ou teorias. “Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica”. (GIL, 2008, p. 9).

Já o método Indutivo é caracterizado por ser responsável pela generalização, isto é, parte-se de algo particular para uma questão mais ampla. Para Lakatos e Marconi (2007, p. 86), “Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas” (LAKATOS e MARCONI, 2007, p. 86).

RESULTADOS

Quando nasce uma nova criança na família, todas as atenções são voltadas para o recém-nascido e por isso se tornam o foco de todos. Com o passar do tempo, quase que naturalmente crescem apenas com esse contato com os pais, parentes e algumas pessoas próximas. Essa aprendizagem sobre regras da sua casa, os modos e hábitos é o que se chamamos de socialização primária.

Por esse motivo, quando as crianças entram nas creches e pré-escola ocorre um “choque”, ficam ressabiadas com aquele novo ambiente em que vão ficar, algumas até insistem com manhas e gritos, mas com o passar do tempo se habitam ali. Os professores da educação infantil conhecem essas situações e caso tenham uma boa formação¹⁴ podem utilizar esses momentos mais conturbados para ganhar a confiança dos alunos. Segundo Silva et al (2015), este novo tempo é a socialização secundária da

¹⁴ Em “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire menciona a importância de o professor ter uma formação humanista – formação esta que deve contemplar, entre outros aspectos importantes, a questão da afetividade. Freire (1999) mencionava a importância do falar e do agir que o professor tem no processo de formação das crianças, além de considerar também que discussões a respeito do valor dos sentimentos, do impacto das emoções e da importância do estímulo que um professor pode dar a um aluno, deveriam ser realizadas ainda no processo de formação inicial docente, mas considerando também que todo professor ao ensinar também aprende e ao afetar também é afetado. Compartilhamos da ideia de Freire (1999) ao justificar, nesse contexto, o que seria uma “boa formação” inicial docente.

criança, entrando em contato na escola, conhece outras pessoas, regras, características e etc.

Para que as crianças consigam se adaptar são necessárias práticas pedagógicas que possibilitem sua familiaridade com a escola e os seus colegas de sala. Nesse contexto o afeto é muito importante e explicaremos nesse momento o que nós, autoras desse estudo entendemos como o que é “afeto” usando a concepção Walloniana. Wallon explica o termo como a ação de “afetar”, ou seja, tudo aquilo que atinge uma pessoa, a faz agir, podendo ser “ruim” ou “bom” e que traz consequências.

Os trabalhos feitos por Wallon (1982) destacam que o desenvolvimento das crianças ocorre de acordo com o estágio em que ela está, que pode ser voltadas para o interior ou exterior, neste contínuo movimento de internalização e externalização. Então, a criança se desenvolve chegando ao estágio da adolescência e depois para a fase adulta, no entanto ela continua no processo de desenvolvimento por toda sua vida, segundo Grandino (2010).

Já La Taille, Oliveira e Dantas (1992) mencionam que existe uma dialética entre a cognição e a afetividade, na qual ocorre sempre em movimentos, misturando as diversas aprendizagens que as pessoas terão na sua vida.

Outro autor importante é Vygotsky (1991) que também trata sobre afetividade e, para ele, a psicologia tradicional erra em separar os aspectos intelectuais dos volitivos e afetivos, já que o pensamento tem sua origem na motivação, que pode ser as necessidades, impulsos, afeto e emoção. Vygotsky (1991) é histórico cultural, assim acredita que as pessoas se desenvolvem pelo contato e experiências que terá no meio em que vive durante toda sua vida, e essa convivência é que formará as características do sujeito.

Assim, a afetividade é muito importante na educação, principalmente na educação infantil, pois seu crescimento será rápido e quando colocada atividades adequadas para estimular sua aprendizagem trará muitos ganhos para essa criança, que aprenderá os valores, habilidades e competências que refletem num desenvolvimento certo da sua natureza (CAMPOS; BORBOREMA, 2017).

O professor precisa ser um mediador nesta relação, deixar os alunos mais autônomos e consigam trazer durante as práticas pedagógicas ações que atuem positivamente neles, influenciando na vida futura como agentes transformadores da realidade. Mesmo com diversos problemas, entre eles a falta de recursos e péssimas condições de trabalho e infraestrutura podem sim contribuir para que as crianças consigam sensibilizar essas aprendizagens através do lúdico, a conseguirem entender a

sociedade em que ela vive, e por isso serem melhores pessoas no mundo (CAMPOS; BORBOREMA, 2017).

Então, partimos do pressuposto de que a afetividade é um conjunto de emoções que podem influenciar o modo que vemos o mundo, por esse motivo se dá a importância de se discutir sobre afetividade no contexto da Educação Infantil.

Afirmamos, assim, que a afetividade na composição desses autores sustentados pela teoria walloniana relacionam afetividade com emoções e, por isso, apresentamos agora a conceituação de emoções segundo Vygotsky (2010)¹⁵, que apresenta-as como divididas em sentimentos positivos e negativos, em que aquelas boas relacionadas à alegria despertam um prazer, caráter ativo, estimulador; já as ruins acabam gerando desprazer e inibindo comportamentos propostos. Então se o professor busca ser mediador no processo de ensino aprendizagem necessita antes de tudo refletir na sua postura e ações que impliquem emoções positivas para chegar aos resultados pretendidos junto aos discentes em sala de aula, ou seja, uma boa relação interpessoal favorece a aproximação no momento de aprendizagem.

Conforme Emiliano e Tomás (p. 65, 2015) “ao professor é necessário que faça não só com que o aluno aprenda e assimile o conteúdo, mas que além de tudo seja capaz de sentir o conteúdo relacionando-se às emoções.” Este mesmo autor explica que caso o professor não relacione o novo conhecimento com a emoção, o saber se torna morto.

Sabendo de todo esse conglomerado de explicações de diversos autores, sobretudo no campo psicológico, a conceituação que inferiu melhor lógica concerniu a de Mosquera e Stobaus (2006, p. 128) decorrendo que “a afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia”, explicando que a mesma está presente durante o ato de aprendizagem das pessoas, assim como nos seus círculos sociais, amparando que cada um desenvolve sua capacidade afetiva e potencialidades discrepantes.

Por via dessa temática, Ribeiro, Jutras e Louis (2005) demonstraram que a afetividade é impulsionada pela expressão das emoções e sentimentos, que podem ser construídas mediante a formação. Sendo que essas emoções e sentimentos são aumentados quando professores e alunos possuem uma proximidade física de equidade,

¹⁵ As emoções, para Vygotsky (2010), estão relacionadas às práticas socioculturais que evoluem do processo simbólico entrelaçando-se com os processos cognitivos. Assim, a emoção tem um caráter social e evolui de acordo com o contexto cultural, favorecendo a ocorrência do que o autor chama de “emocionalidade cultural”, que trata da ampliação da manifestação de fenômenos afetivos adquiridos nos processos de inter-relação mútua com os indivíduos da sociedade.

preenchendo as necessidades afetivas que melhorem diálogos entre esses dois agentes e seus níveis de confiança, estimulando a aprendizagem dos alunos.

DISCUSSÃO

Para iniciar esta discussão, começaremos dizendo que a ligação entre professor e aluno, quando bem congruente, deixa lembranças para o resto da vida. Quem não se lembra de algum docente que em algum momento de seu período escolar não tenha sentido apreço e ou espelho para o restante da vida?

Mesmo que a presença familiar esteja consolidada em valores e hábitos próprios, alguns professores conseguem impactar a vida de muitos sujeitos. Em razão disso, é notório perceber o quanto a afetividade é importante no contexto escolar, sobretudo na educação infantil, considerado por muitas crianças o primeiro momento que não está em contato familiar, pois de acordo com a LDBEN a “educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996).

De acordo com Miranda (2008) o professor no contexto infantil deve ter um enfoque humanístico, transformando o ambiente mais afetivo, em que a base da relação promova o desenvolvimento cognitivo e psíquico dos alunos.

Enfim, os professores precisam repensar na prática docente, antes de tudo devendo conhecer seus alunos, suas características ao modo de melhor desenvolverem suas aprendizagens segundo seus trejeitos, em seguida trazer um processo de ensino de aprendizagem que abasteça de respeito, organização, empatia, paciência, diálogo, sensibilidade e cuidado durante o contato, estimulando sempre a melhor participação dos alunos em sala, dando espaços para todos se expressarem e possibilitar a tolerância frente às diferenças, valorizando bons comportamentos e atitudes, manifestando assim seu total preparo para lidar com as crianças ao passo de ganhar sua confiança para melhores práticas pedagógicas que fascinem os alunos.

Leite (2012) identificou algumas decisões assumidas pelo professor ao planejar e desenvolver sua aula, que designam conseqüências afetivas na relação dos alunos com os conteúdos. Essas decisões possuem alguns impactos, mas devem ser envolvidas no processo de mediação pedagógica. Sendo elas: primeiramente a escolha dos objetivos de ensino, segundo a decisão sobre o início do processo de ensino, terceiro a organização dos conteúdos de ensino, quarto a escolha dos procedimentos e atividades de ensino, e por fim a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino.

O diálogo se revela um grande aliado na interação professor-aluno, pois segundo Vasconcelos et al (2005), garantem os aspectos de prazer em frequentar a escola, aspecto afetivo pelas educadoras e o aspecto da valorização do diálogo como instrumento de interação para os entre-pedagógicos.

CONCLUSÃO

Em virtude de tudo o que foi mencionado até aqui, é muito importante falar da relevância que o conhecimento sobre a afetividade tem no contexto da educação infantil. A afetividade é o alicerce a qual se constrói o conhecimento racional da criança desenvolvendo a formação intelectual e emocional. A afetividade pode favorecer o desenvolvimento da autonomia, sendo considerada a parte integrante da educação básica.

A respeito de como a afetividade pode contribuir para beneficiar o processo de aprendizagem das crianças na educação infantil, é possível inferir que isso pode ocorrer por meio de duas estratégias básicas: o diálogo e a inclusão pelo professor de atividades que considerem a afetividade no planejamento de suas atividades. Diálogo, pois é por ele que os alunos e professores trocam experiências e são afetados mutuamente pelo contexto social em que estão inseridos. Planejamento, pois a afetividade deve ser considerada um elemento importante para o desenvolvimento das crianças e, por isso, deve estar incluída em toda a rotina da educação infantil.

Podemos afirmar que é possível notar resultados positivos com o uso dos conhecimentos sobre a afetividade na aprendizagem infantil, pois eles promovem uma aprendizagem escolar qualidade para a criança, equilibrando a dimensão afetiva na relação educativa.

Também concluímos que a família e o professor tem o papel importante que de construir um ser humano, pois acreditando numa educação humanizada, que favorece novos conhecimentos, novos desafios e muitas conquistas dentro da sala de aula. Pelo trabalho realizado em parceria entre a família e a escola, envolvendo a afetividade, promoveremos uma educação infantil comprometida com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, J. D.; BORBOREMA, M. A. N. **A afetividade e a relação professor-aluno na Educação Infantil**. 2017. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em

Pedagogia). Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

DANTAS, H. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE et al Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summun, 1992.b

EMILIANO, J. M.; TOMÁS, D. N. **Vigotsky: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, p. 59 – 72, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANDINO, P. J. **Henri Wallon/Hélène Gratiot-Alfandéry**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira Grandino, Recife: Editora Massangana, 2010, 134 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, p. 47-93, 1992.

LEITE, S. A. S. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas em Psicologia, Campinas, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

MIRANDA, E. D. S. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade**. FAFIUV, União da Vitória, 2008.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D. **Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação**. Revista Educação, Porto Alegre, p. 123 – 133, 2006.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F.; LOUIS, R. **Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa**. Psicologia da Educação, São Paulo, p. 31 – 54, 2005.

RIBEIRO, M. L. **A afetividade na relação educativa**. Estudos de Psicologia I, Campinas, p. 403 – 412, 2010.

SILVA, C. B. R. et al. **A socialização primária e sua importância na integração do indivíduo no meio em que vive**. Jornal Eletrônico, Ano VII – Edição Especial, Juiz de Fora, p. 34-46, 2015.

VASCONCELOS, A. A. et al. **A presença do diálogo na relação professor-aluno**. V colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 168 p.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos**. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1982.

AFETIVIDADE E ESTRATÉGIAS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AFFECTIVITY AND TEACHING STRATEGIES IN THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION

Ketelin Rayssa Lima Colnago
Prof.Dr. Ademir Henrique Manfré

Universidade do Oeste Paulista, curso de Pedagogia, Presidente Prudente SP/ Email:
Ketycolnago@gmail.com

RESUMO: O presente artigo investiga o papel da afetividade no processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando a formação docente e a prática pedagógica escolar. É resultado de nossa pesquisa de Iniciação Científica (Protocolo CPDI nº 5345) intitulada **AFETIVIDADE E ESTRATÉGIAS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Teve como embasamento teórico as contribuições de Wallon sobre a afetividade e a inteligência enquanto elementos indissociáveis na formação do eu. Dessa forma, adotou-se uma investigação de abordagem qualitativa para realizar o mapeamento da produção científica sobre a temática em estudo. Os resultados mostraram que a prática pedagógica é nitidamente mais eficiente quando baseada no afeto.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Prática pedagógica, Formação.

ABSTRACT: This article investigates the role of affectivity in the process of teaching and learning in the early years of elementary education, emphasizing teacher training and teaching practice school. It is the result of our research of Scientific Initiation entitled **AFFECTIVITY AND TEACHING STRATEGIES IN THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION**. Had as a theoretical foundation the contributions of Wallon on the affectivity and intelligence as inseparable components in the formation of the self. In this way, we adopted a qualitative research approach to perform the mapping of scientific production on the topic in study. The results showed that the pedagogical practice is much more efficient when based on affection.

Keywords: Affectivity. Learning. Pedagogical practice, Training

INTRODUÇÃO

Este artigo apresentado à Jornada de Educação da FACLEPP/2020 trata da temática afetividade e educação escolar. Amparou-se nas contribuições teóricas advindas da psicogenética de Henri Wallon discorrendo sobre a importância da afetividade e das estratégias pedagógicas utilizadas pelo docente no processo de ensino e de aprendizagem estudantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando aplicada à ação pedagógica, a afetividade funciona como um facilitador do processo de ensino e de aprendizagem escolar, pois desperta na criança a motivação para que ela aprenda de forma significativa, favorecendo a relação (afetiva, cognitiva, emocional) estabelecida entre professor e aluno.

Os estudos de Henri Wallon envolvem as condições materiais e orgânicas do desenvolvimento da criança, além de aspectos sociais na formação do psiquismo. Galvão (1995) destacou que as funções psicológicas superiores dependem das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito delas fizer.

Wallon (1975) se preocupou com alguns fundamentos básicos na formação da criança que estão em constante interação: a afetividade, a inteligência e a formação do eu. Ele entendeu que o pensamento infantil é marcado por conflitos e descontinuidades que desencadeiam a formação de novos pensamentos e da inteligência.

A afetividade necessita estar presente em todas as fases do desenvolvimento (cognitivo, social, cultural) da criança incentivando seus interesses e possíveis manifestações. Wallon (1975) afirmou que o ser humano se comunica desde sempre, pois é geneticamente social e, portanto, a afetividade seria uma linguagem que favorece o desenvolvimento dos indivíduos. Daí o seu interesse pelo estudo da afetividade.

Nesse sentido, na sala de aula o professor tem a oportunidade de promover o desenvolvimento dos estudantes nos conjuntos motor, cognitivo e afetivo sendo também afetado por esse processo em escala mais ampla, pois também é capaz de aprender enquanto ensina, e isso o torna parte fundamental do processo de aprendizagem das crianças.

A partir do exposto, o objetivo deste trabalho foi refletir sobre a importância da afetividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente em um contexto marcado pelo excessivo racionalizar das experiências cotidianas (uma vez que as expressões da afetividade geralmente são relegadas a um segundo plano na escola), estudando as principais contribuições de Henri Wallon e outros autores para a educação escolar.

Tivemos como objetivos específicos da pesquisa desenvolvida:

- a) apresentar e analisar como a temática tem sido explicada nos materiais encontrados;
- b) pontuar e refletir, a partir dos trabalhos levantados, como tem sido abordada a questão da formação de professores;
- c) discutir se a afetividade ocupa ou não um lugar de destaque no processo de ensino e de aprendizagem na escola.

Esse artigo é um recorte de nossa pesquisa de iniciação científica.

METODOLOGIA

A presente investigação partiu de uma abordagem qualitativa para realizar o mapeamento da produção científica sobre a temática em estudo. Conforme descreve u Minayo (2010, p. 57) a abordagem qualitativa pode ser definida como:

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

Dentre os caminhos metodológicos pensados para este estudo, o referido trabalho foi permeado por uma base bibliográfico-investigativa onde foram analisadas as orientações de autores sobre a temática afetividade e infância, tornando possível a compreensão da problemática aqui exposta.

De modo geral, nesse percurso investigativo objetivou-se analisar como a produção acadêmica da área educacional se pronuncia diante de um tema fundamental para o desenvolvimento dos educandos: a afetividade.

Para tanto, pesquisa se organizou em duas etapas:

A **Primeira etapa** consistiu em um levantamento de bibliografias referentes à temática de estudo. Tivemos como descritores: afetividade e educação, docente e afetividade, estratégias docentes e afetividade. Visando uma análise qualitativa da produção teórica, problematizou-se como as produções acadêmicas se pronunciam diante da temática na atualidade, levando em consideração um contexto marcado pela técnica e pelo predomínio de saberes instrucionais e racionais, muitas vezes desvinculados da realidade da criança. Também tivemos o interesse de investigar quais referenciais teórico-metodológicos mais aparecem nessa discussão. E mais, qual é o lugar ocupado pela afetividade na formação docente. Essa etapa nos possibilitou uma visão mais ampla

sobre a produção teórica nesse campo do conhecimento. A leitura dos materiais publicados foi de fundamental importância para que pudéssemos compreender o modo como o professor necessita desenvolver conhecimentos significativos na Pedagogia, fortalecendo a prática educacional.

Na **Segunda etapa**, apresentou-se os resultados da análise bibliográfica.

Nessa etapa da pesquisa tivemos como intuito:

- a) apresentar e analisar como a temática tem sido explicada nos materiais encontrados;
- b) pontuar e refletir, a partir dos trabalhos levantados, como tem sido abordada a questão da formação de professores;
- c) discutir se a afetividade ocupa ou não um lugar de destaque no processo de ensino e de aprendizagem na escola;
- d) analisar a presença (ou não) de propostas pedagógicas que se pautam na perspectiva walloniana.

Além dos aspectos acima mencionados, pretendeu-se apresentar quais as contribuições dos autores que tratam da temática aqui exposta, analisando quais ações a Pedagogia desenvolve sobre o objeto de pesquisa a ser investigado nesse estudo. Assim, objetivou-se também centrar a análise na questão da formação de professores.

RESULTADOS

Os resultados da presente investigação revelaram a importância da afetividade em sala de aula com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental. Abordou-se, através do levantamento bibliográfico selecionado produções teóricas e práticas essenciais que deram sustentação ao objeto de estudo aqui apresentado, pensando também na prática pedagógica.

Discutiu-se a afetividade como parte central do processo de ensino e de aprendizagem dos escolares, problematizando produções acadêmicas para demonstrar como a questão é tratada na atualidade.

As duas etapas da pesquisa - tanto a primeira - que consistiu no levantamento bibliográfico de produções referentes à nossa temática de estudo, quanto a segunda - a qual oportunizou apresentar, analisar, refletir, pontuar e discutir o lugar que ocupa a afetividade nos muitos aspectos do processo de ensino e aprendizagem se desenvolveram de forma satisfatória, possibilitando refletir sobre estudos pertinentes à educação na contemporaneidade. A discussão baseou-se em autores renomados, tais

como Wallon (1975), Kishimoto (2005), Galvão (2003), Leite (2006), Luckesi (2000) que nos forneceram as bases para fundamentarmos como instrumento mediador na aquisição de novos saberes e fazeres, bem como de pensamento crítico e ensino significativo.

É preciso compreender a criança de forma integral considerando todos os sentidos e possibilidades que ela possa vir a alcançar.

DISCUSSÃO

Em seu livro “A evolução psicológica da criança” Wallon (2007) deixou claro que não se pode dissociar desenvolvimento psicológico de desenvolvimento psíquico de forma a considerar que a personalidade da criança é inicialmente sincrética, tornando-se mais nítida através dos processos de diferenciação.

A criança é parte do meio em que está inserida e forma com ele uma unidade, relaciona-se com a sensibilidade e é afetada por ela.

Para compreender a afetividade na escola precisamos entendê-la na formação do educando e na elaboração de documentos como o currículo e o plano político pedagógico. Assim, torna-se possível investigar qual papel é atribuído à afetividade na aprendizagem das crianças. O currículo deve compor-se de conteúdos que sejam socialmente significativos e que levem o estudante ao desenvolvimento cognitivo e, principalmente, a reflexão do conhecimento construído na tentativa de repercuti-lo de forma positiva sempre que necessário nas várias situações de uso (DANTAS, 2003).

De acordo com Gadotti (2000) a afetividade é a mediadora entre a aprendizagem racional e os relacionamentos afetuosos desenvolvidos em sala de aula. O educador pode oferecer apoio aos seus alunos, direcioná-los para a capacidade do desenvolvimento afetivo na escola e para a capacidade de reagir adequadamente em cada situação, explorando suas potencialidades e vencendo paradigmas e bloqueios contra qualquer disciplina do currículo.

Segundo Chabot (2008, p. 131):

Um dos papéis do educador emocionalmente inteligente consiste em estimular as competências emocionais de seus alunos. [...] O professor deve, pois, utilizar meios que permitam ao aluno sentir as coisas que aprende. Deverá então encontrar o modo de estimular seu lóbulo pré-frontal esquerdo, a fim de otimizar seu bem-estar emocional. Poderá, conseqüentemente, solicitar e estimular todas as competências emocionais do aluno.

A formação de professores necessita promover o desenvolvimento de competências profissionais sobre diversas abordagens articulando competências cognitivas - que envolve o entendimento do papel da escola e das práticas pedagógicas, bem como do

processo de pesquisa e do engajamento com valores éticos, estéticos e políticos – às competências socioemocionais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O maior desafio da escola atualmente para superar a dicotomia estabelecida entre afetividade e racionalidade é encontrar um funcionamento integrado entre os dois fatores que consiga refletir positivamente nas aprendizagens. A afetividade cumpre o papel de motivar os estudantes e permear as disciplinas do currículo e, conseqüentemente, refletir nas aprendizagens escolares.

Faz-se necessário que o professor encontre um equilíbrio entre a cognição e a emoção já que essas são indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem (KISHIMOTO, 2005). De acordo com a autora, a escola, muitas vezes, permeada pela racionalidade e pelo cumprimento de protocolos burocráticos deixa a afetividade para um segundo plano. Talvez por isso que crianças e adolescentes veem a escola como algo desprazeroso.

É preciso que as crianças vivenciem positivamente as aprendizagens para que possam de fato serem afetadas pelo saber, pelas experiências escolares. Leite (2006, p. 26) lembrou que “A natureza da experiência afetiva (se prazerosa ou aversiva) nos seus extremos depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto”. Dessa forma, o professor necessita mobilizar os alunos para dentro do contexto das aulas, valorizando as vivências e conhecimentos, oportunizando que experienciem momentos oportunos na aula. Artes, música, canto, poesia, poema são propostas possíveis de serem trabalhadas em sala de aula, enaltecendo os aspectos emotivos da aprendizagem, afirmou Leite (2006).

Quando o clima é propício à interação entre afetividade e racionalidade os estudantes se sentem à vontade para tirar dúvidas, fazer perguntas expressar opiniões e isso gera atitudes positivas de aprendizagem, pois, como afirmou Wallon (1986) é no diálogo que se constrói a inteligência, é no ouvir e estar com o outro que modificamos e somos modificados na construção de nossos conhecimentos.

De acordo com Oliveira (1997), a interação de aprendizagens entre os indivíduos está diretamente ligada à interiorização das formas de cultura e, portanto, à construção do próprio ser humano enquanto identidade.

Dessa forma, o trabalho pedagógico do professor em sala de aula pode gerar diversos tipos de sentimentos entre os alunos (a forma como interage, suas estratégias para ensinar os conteúdos, a variedade das atividades que propõe e seus métodos de correção), tudo isso tem influência na construção da imagem do professor perante os alunos e no tipo de relação que se estabelecerá entre eles (GALVÃO, 2003).

Assumir uma prática afetiva significa considerar a opinião dos estudantes para as estratégias que serão aplicadas, ser dinâmico, criativo atento e envolver os estudantes nas construções pedagógicas em sala de aula para que eles aprendam, impulsionando a descoberta dos saberes (KISHIMOTO, 2005).

O professor engajado, consciente de sua realidade, reflexivo de suas decisões e que esteja aberto ao diálogo em sala de aula, conseqüentemente terá estudantes mais motivados para aprenderem. Afinal, pensar e desenvolver práticas afetivas é valorizar as diferentes realidades e as vivências de cada estudante, oportunizar avanços, dar voz às dúvidas e opiniões, possibilitar que conflitos cognitivos se estabeleçam, favorecendo a autoestima e significados aos conteúdos, é o educar para a vida, modificar e ser modificado.

CONCLUSÃO

Atuar no desenvolvimento de uma educação afetiva é oferecer aos estudantes mecanismos que contribuam para uma integração entre o fazer e o sentir como forma de promover aprendizagens significativas. Permitindo que essa interação se torne multidimensional, diversificando metodologias.

Oferecer as crianças a possibilidade de vivenciar a musicalização, a dramatização, o espaço para rodas de conversa, o uso de jogos e outras ferramentas de mídia como a produção de vídeos em sala de aula. É preciso desfazer o hiato entre a teoria e a prática de forma a traçar metodologias ativas em sala que considerem os interesses das crianças e onde o estudante possa experienciar aquilo que estuda nos livros didáticos, e também agregar conhecimentos às dimensões social, cultural, educacional e afetiva.

Em suma, refletir e compreender a importância do afeto na relação educativa é colaborar para um ensino de qualidade. Nesse sentido, é fundamental que novos estudos continuem sendo desenvolvidos, que o conhecimento continue sendo alimentado e que a prática pedagógica continue a ser repensada. Pois a tarefa de ensinar é dinâmica e necessita de competências e capacitações, uma vez que educar é possibilitar ir além, fortalecer a cidadania e colaborar para novas transformações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: Dezembro de 2019.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel: *Pedagogia emocional: sentir para aprender*. Trad. de Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. São Paulo: Sá, 2008

DANTAS, Heloísa. *A infância da razão*. São Paulo: Manole, 2003.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000

GALVÃO, Isabel. *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.jun. 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: 2006

LUCKESI, Cipriano C. *Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese*. *Ludopedagogia*, Salvador, BA: UFBA/FACED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000

MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

WALLON, H. *Psicologia e educação*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975

WALLON, H. *As origens do pensamento da criança*. São Paulo: Manole, 1986

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

AFFECTIVENESS ON CHILD EDUCATION: SOME REFLECTIONS ON THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

Amanda Nascimento Fortunato Nakahara¹; Ana Carolina dos Santos Rosa¹; Natalie Bonfin Koga¹; Denise Alessi Delfim de Carvalho²

¹ Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Presidente Prudente/SP. Email: amanda.amanda.nascimento@gmail.com ; anacarol25rosa@gmail.com; nati_bonfin2@outlook.com

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Universidade do Oeste Paulista” – Unoeste, Presidente Prudente. Docente “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

RESUMO

Esse artigo é resultado de um trabalho de conclusão de curso, tendo em vista que a afetividade faz parte da vida do indivíduo desde o nascimento, pois desenvolve uma função de extrema importância entre o ser humano e o seu desenvolvimento, contribuindo para formação de um indivíduo com respeito, compreensão, crítico e honesto. O objetivo desse artigo foi identificar a importância da afetividade na vida das crianças e valorizar a mesma na educação infantil enfatizando a relação professor-aluno, e os benefícios que essa interação oferece. A pesquisa que é de abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, realizada em banco de dados da Capes, artigos publicados na Scielo e usando como recorte temporal publicações de 2010 a 2020. reunindo reflexões a respeito da afetividade para o progresso da criança, tanto pedagógico quanto pessoal. Concluímos que o vínculo afetivo entre professor e aluno é essencial e colabora muito para a aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Educação Infantil. Afetividade. Relação professor-aluno.

ABSTRACT

The choice of the theme aims to investigate the importance of emotional relationships between teacher and student in early childhood education. Bearing in mind that affectivity has been part of the individual's life since birth, as it develops an extremely important function between human beings and their development, contributing to the formation of a human being with respect, understanding, critical and honest. The objective of this article was to identify the importance of affectivity in the lives of children and to value it in early childhood education, emphasizing the relationship between teacher and student, and the benefits that this interaction offers. The research is a qualitative approach of bibliographic character, bringing together important reflections on the contribution of affectivity to the child's progress, both educational and personal. We

conclude that the emotional bond between teacher and student is essential and collaborates a lot for student learning.

Keywords: Child education. Affectivity. Teacher-student relationship.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema presente na pesquisa de conclusão de curso teve como propósito investigar a importância das relações afetivas, entre professor e aluno na educação infantil. Tendo em vista que a afetividade faz parte da vida do indivíduo desde o nascimento por toda a sua vida, pois desenvolve uma função de extrema importância entre o ser humano e o seu desenvolvimento, e na educação infantil ela é fundamental, pois ajuda a criar um ser humano com respeito, compreensão, crítico e honesto.

Do modo em que nos relacionamos com as crianças, devemos nos precaver sobre nossa didática, pois através de um gesto, pode trazer privação ao aluno com a sociedade, o ambiente, afetando os aspectos psicológicos e os aspectos biológicos.

Desde o seu nascimento a criança inicia o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, mediado pela família, seu primeiro núcleo de interação. Sabe-se, no entanto, que a família é, hoje, uma instituição em crise, onde os filhos já não são a sua “razão de ser”, ou seja, na grande maioria dos casos, o filho é uma obrigação, muito mais de financeira, material, do que afetiva. E isso tem prejudicado sobremaneira, a vida de muitas crianças e jovens, que não conviveram com o afeto em suas representações mais positivas, como o amor, o carinho, o conselho, a reprimenda amorosa, a escuta atenciosa, o Sim e o Não explicados, enfim, atitudes que fazem toda a diferença na construção do sujeito que irá influir positivamente na sociedade (BARBOSA, 2014, p.1).

A afetividade na escola complementa o trabalho iniciado pela família, mesmo que tenha ocorrido falhas em casa, é preciso que a escola trabalhe além da parte cognitiva, dando atenção a parte emocional, “a emoção, uma das dimensões da Afetividade, é instrumento de sobrevivência inerente ao homem, é “fundamentalmente social” e “constitui também uma conduta com profundas raízes na vida orgânica (DANTAS, 1992, p.85).

O convívio de uma pessoa na sociedade pode ser afetado caso ele seja privado de conviver com outras pessoas e com o meio em que ele frequenta, sendo assim, não o prejudicando somente na infância e sim por toda vida, podendo acarretar um transtorno afetivo.

Quando se discute sobre afetividade na educação infantil, envolve a atenção que os pequenos precisam ter na rotina das aulas, o professor deve demonstrar interesse em conhecer

seu aluno, incluindo no planejamento o contexto em que ele está inserido, os aspectos psicológicos (triste, feliz, medos) e cognitivo. O professor enfrenta muitos desafios e um deles é prender a atenção dos alunos, mas quando o educador se preocupa em trazer a realidade do seu estudante para dentro da sala de aula, os desafios são superados com mais tranquilidade.

O docente deve buscar um método para que seu aluno se sinta mais à vontade, para que o mesmo coloque seus sentimentos e a relação professor e aluno seja pautada numa relação de parceria para que o desenvolvimento de ensino e aprendizagem aconteça de forma proveitosa, pois a criança passa o maior tempo do seu dia no ambiente escolar, e as experiências vividas na escola são absorvidas, refletindo no meio em que ela vive fora da escola, que segundo Saltini, o professor “Deve conhecê-la não apenas na sua estrutura biofisiológica e psicossocial, mas também na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, e busca compreender o mundo que a cerca, bem como o que ele faz ali na escola” (SALTINI, 2008, p.63).

Afetividade traz para a relação entre professor-aluno, na educação infantil, uma nova forma de olhar o ensino, deixando para trás o ensino tradicional, ressaltando o movimento da Escola Nova onde, o ensino e a relação entre professor-aluno ganha liberdade maior de expressão, trazendo diversidade e comunicação através do mesmo e facilitando a interação entre criança. Segundo Aquino (1996, p. 50) “Os laços afetivos que constituem a interação Professor-Aluno são necessários à aprendizagem e independem da definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração da interação Professor-Aluno, isto é, os vínculos cotidianos”.

Freire (1996) colocou que o afeto do educador se apresenta no engajamento com o estudante, no cumprir o ético e no exercer a sua autoridade. Segundo o autor, o afeto oferece alegria ao trabalho do professor e esta não deve ser separada da respeitabilidade do professor.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto (FREIRE, 1996, p.160).

O objetivo deste trabalho foi identificar a importância da afetividade na vida das crianças e valorizar a mesma na educação infantil enfatizando a relação entre professor-aluno, os benefícios que essa interação oferece, porque a base incentiva, apoia e consola, muitas vezes oferecendo uma situação diferente da vivida em casa.

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico, que são realizados através de resultados retirados da internet, e de fundamentações teóricas que trazem diversos autores da área definida como aquela que:

É feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p.32).

Portanto por ser de cunho bibliográfico é relevante que seja fundamentada em leituras realizadas através de teses, livros, dissertações, artigos de cunho científicos, realizada em banco de dados da Capes, em artigos publicados na Scielo e usando como recorte temporal as publicações realizadas entre os anos de 2010 a 2020. Nessas bases, foram usados os seguintes termos para busca dos artigos: Educação Infantil, Afetividade e Relação professor-aluno. Dessa forma alguns autores foram pesquisados, o referencial Piaget, Vygotsky, Wallon (1992), respondendo assim, a questão da pesquisa.

Por ser qualitativa, segundo Minayo (1994), além de dar respostas a questões particulares tem como foco em atender a realidade. Escreveu que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 155), “A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Os levantamentos realizados em bibliografias reuniram reflexões importantes a respeito da contribuição da afetividade para o progresso da criança, tanto pedagógico quanto pessoal. A partir desse levantamento, buscou-se dialogar com os autores evidenciados e os objetivos desse estudo resultando no artigo apresentado.

RESULTADOS

É importante ressaltar, que o ato de aprender e de ensinar andam juntos, na mesma sintonia, pois o professor e o aluno devem compartilhar seus conhecimentos um com o outro. O professor deve ser o mediador, mas sempre com um olhar diferenciado para cada aluno, pois não

sabe o que se passa fora do ambiente escolar e a realidade que o mesmo vive como já dizia Cury (2003, p.97), que “[...] por trás de cada aluno arredoio, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afeto” o professor deve estar presente e mostrar que se importa com esse aluno, pode oferecer várias mudanças positivas na vida do mesmo tanto no seu desenvolvimento escolar quanto no seu desenvolvimento pessoal.

Para que ocorra o processo de educar deve existir uma ligação bem grandiosa entre o educador e o estudante. Não é suficiente que o professor tenha somente a função de auxiliar o aluno a aprender, é necessário um vínculo muito forte, onde os indivíduos consigam se envolver e se doar, é necessário que o professor saiba das dificuldades e do potencial do seu aluno, deve admitir que é admissível o conhecer, o saber fazer, o conviver e ser.

DISCUSSÃO

A Educação Infantil tem passado por várias transformações até obter o resultado que é vivido atualmente, porém, ainda necessita de mudanças favoráveis as crianças, assim já dizia Rossetti Ferreira (2003, p.11), brevemente acontece discriminação quanto a Educação Infantil, pois “Quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar”. Contudo, é possível observar que esses dois componentes precisam andar lado a lado; assim dizia Vital Didonet que “cuidar e educar são ações intrínseca e de responsabilidade da família dos professores e dos médicos. Todos têm de saber que só se cuida educando e só se educa cuidando” (2003, p.08).

A creche no Brasil surgiu com a industrialização, em função da entrada das mulheres no mundo do trabalho, pois queriam trabalhar nas fábricas, as famílias de baixa renda, aos agropecuários que por sua vez não tinham onde deixar seus filhos, assim surgiram as primeiras creches, para que as pessoas pudessem trabalhar, assim as instituições vieram acompanhadas do Capitalismo e tinha um cunho assistencialista e não pedagógico (ANDRADE, 2010).

Encravada entre a família e a escola, a creche oscila entre as funções e significados dessas duas outras instituições tão bem demarcadas no interior da sociedade. Na verdade, é com a família que a creche mais tem disputado e buscado conquistar espaço, na medida em que essa é a instituição tradicionalmente encarregada de cuidar e de educar a criança pequena. Por isso mesmo a creche tem geralmente sido identificada como uma instância destinada a suprir a lacuna que resulta da incapacidade da família em cumprir sua função. Ressalta-se, assim, na história dessa entidade uma forte conotação assistencialista que insiste em manter-se presente até os dias de hoje (MERISSE, 1997, p. 25).

O afeto quando colocado dentro do ensino ajuda o aluno a entender melhor o ambiente que se vive.

É possível pensar a afetividade como um processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na constituição da estrutura da afetividade, contribuem de

forma significativa as diferentes modalidades de descarga do tônus, as relações interpessoais, e a afirmação de si mesmo, possibilitada pelas atividades de relação (WALLON, 2007, p. 14).

O trabalho com a afetividade na educação infantil é de grande relevância, como colocado por Wallon (2007), pois envolve o indivíduo na sua totalidade.

Segundo Lima (2014), Pestalozzi através de sua conduta e práticas afetivas com as crianças desamparadas, por meio do amor, carinho e afeto conseguiram sair do medo, angústia e indisciplina para aprendizagens e valores significativos. Portanto, é muito importante resgatar os benefícios que essas teorias colocavam, com a intenção de levá-las as salas de aulas,

Diante aos desafios, da Educação na escola, os primeiros passos a serem desenvolvidos deve ser um trabalho voltado para a educação integral e em parceria com as famílias, para a formação como um todo, assim como menciona na Lei nº9.394/96 Art.29 “ o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Na maioria das vezes as pessoas acham que isso deve partir só da escola, mas todos devem se conscientizar que fazem parte da educação da criança, a família deve interagir na busca por criar pessoas melhores para o futuro. “Esses dois sistemas têm objetivos distintos, mas que se interpenetram, uma vez que compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade” (REALI; TANCREDI, 2005, p.240).

Pensando em uma educação de qualidade para as crianças, um dos principais pontos seria manter uma boa relação entre professor e aluno através da afetividade, pois o cognitivo e o afetivo caminham juntos, então para que a aprendizagem do aluno seja desenvolvida de forma eficaz, é preciso que o mesmo se sinta valorizado, sentindo que tem potencial, para se sentir assim é preciso da mediação do professor e de toda escola.

Para Piaget (1977, p.16) ”a vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distinta já que o ato de inteligência pressupõe uma regulação energética interna (interesse, esforço, felicidade, etc.)”. A relação entre professor e aluno, vai além dos limites escolares e profissionais, pois envolve sentimentos e essa afetividade tem que servir para buscar a comunicação entre ambos, tendo como base o aspecto conceitual e o aspecto emocional.

Portanto, com a afetividade pode induzir o indivíduo para tomada de decisões objetivas promovendo o seu aprimoramento pessoal.

Vygotsky reafirmou que:

[...] quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente (VYGOTSKY, 1994, p. 25).

De acordo com Moleta (2013) vivemos em uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre a razão e a emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo o sistema racional tem um fundamento emocional.

CONCLUSÃO

Quando se pensa em afeto, devem-se enfatizar os benefícios que a afetividade traz não só para a vida do indivíduo enquanto criança mas principalmente quando se tornarem adultos, pois uma criança que é tratada com um olhar mais afetivo e com liberdade de expressão será um adulto mais compreensivo, solidário, e principalmente respeitoso, portanto desde a educação infantil deve-se desenvolver a empatia, o afeto, para que desde pequenos consigam viver em sociedade, conhecendo a si e respeitando o próximo.

A relação professor e aluno quando pautada no afeto traz grandes benefícios para o desenvolvimento da criança, o processo de aprendizagem se torna dinâmico e ajuda a desenvolver na criança a autoestima, autoconfiança e pensamentos positivos, sendo assim, no processo de aprendizagem é essencial ser um professor ativo e mediador, readaptando os métodos e buscando novos conhecimentos, pois demonstrar seu afeto pelo aluno não é só através de abraço e carinho é dar voz ao seu aluno e deixar que ele se expresse, dando oportunidades para interação.

Concluimos que é de grande relevância trabalhar o afeto no ambiente escolar de forma cuidadosa pelo professor, mantendo-se sempre atento à resposta que o aluno dará a partir da convivência e de sua socialização. Sem o afeto não há interesse, não há motivação, e conseqüentemente a aprendizagem fica prejudicada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: na trilha do direito**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 193

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In. J. R. G. AQUINO (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 1996.

BARBOSA, P. I. **A importância da afetividade para uma aprendizagem significativa**. Petrolina-PE. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-afetividade-para-uma-aprendizagem-significativa.htm>. Acesso em agosto de 2019.

DANTAS, H. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.** In LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, M. G. S. **A afetividade e suas relações no processo de aprendizagem.** 2008. Disponível em: [https://pt.scribd.com/doc/9291600/Afetividade-No-Processo-Ensino-Aprendizagem Acesso em 26/09/2018](https://pt.scribd.com/doc/9291600/Afetividade-No-Processo-Ensino-Aprendizagem-Acesso-em-26/09/2018).

MERISSE, A. (et al). **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.** São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLETA, S. R. Contos. In: PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor.** Produções didático-pedagógicas. Paraná, 2013.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. **A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva.** *Paidéia*, n.15, v.31, p. 239-247, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação Infantil**, n. 1, p. 10-12, Abr./Jul. 2003.

SALTINI, C. J.P. **Afetividade e inteligência.** Rio de Janeiro: Wak, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** Martins Fontes – São Paulo, 5ª edição, 1994.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FRANÇOISE DOLTO E A ESCUTA DO INFANTIL

FRANÇOISE DOLTO AND THE CHILDHOOD LISTENING

Joana Sanches Justo

Universidade do Oeste Paulista, Curso de Psicologia, Presidente Prudente, São Paulo.

Gabriela Silva Biazon

Universidade do Oeste Paulista, Curso de Psicologia, Presidente Prudente, São Paulo, e-mail: gabrielabiazon@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa teve como escopo investigar o tratamento psicanalítico com crianças, considerando que Freud não elaborou propriamente uma teoria de análise com crianças, mas foi por meio da investigação sobre a sexualidade infantil, complexo de Édipo, complexo de castração, que autores posteriores a ele se apoiaram para pensar a análise infantil na Psicanálise. Para a argumentação e análise dos dados deste trabalho foi utilizada a literatura produzida pela psicanalista francesa Françoise Dolto e outros autores que comentam seu método de trabalho. Os resultados obtidos apontam que Dolto trouxe uma contribuição ao elaborar uma teoria de análise infantil. Foi possível compreender os fundamentos e a teoria de Dolto, assim como entender a contribuição que ela trouxe para a realização de uma análise infantil.

Palavras-chave: crianças, psicanálise, Dolto, escuta, infantil.

ABSTRACT

The present research had as a target the investigation of the realisation of the psychoanalytic treatment in children, considering that Freud has not properly elaborated an analysis theory with the youth, but It was through infantile sexuality investigation, the Edipus complex, and the castration complex that his posterior authors mutually supported psychoanalytic in childhood. The argumentation and the data analysis of this research had as its core the literature produced by the French psychoanalytic Françoise Dolto and other authors that comments their work strategy. The results obtained show that Dolto made a contribution in developing a theory of child analysis. It

was possible to understand Dolto's fundamentals and theory, as well as to understand the contribution she brought to the realization of a child analysis.

Keywords: youth, psychoanalytic, Dolto, hearing, childhood.

INTRODUÇÃO

Em uma graduação de Psicologia uma grande questão sobre a prática clínica da Psicanálise é o tratamento analítico com crianças. A teoria de Freud foi de extrema importância para que autores posteriores a ele pudessem entender a criança por outro âmbito e assim, tentarem desenvolver embasamentos para uma psicanálise com crianças. Diversos psicanalistas da linha inglesa discorreram em suas obras sobre a análise infantil, especialmente Melanie Klein e Winnicott. Contudo, pouco se fala no Brasil a respeito do tratamento psicanalítico com crianças a partir da psicanálise francesa, que tem como referência especialmente Jacques Lacan, **que foi um representante importante na psicanálise que rompeu com formas ortodoxas da psicanálise inglesa.**

Lacan, discípulo de Freud, não discutiu propriamente a análise infantil, mas também contribuiu para que outros autores fundamentassem um método de trabalho. Em 1939 Françoise Dolto, aluna e parceira de Lacan na sua proposta de retorno a Freud, defendeu sua tese intitulada “Psicanálise e Pediatria”. Cabe notar que nos anos 1930 havia apenas 12 analistas na França (VALLIM, 2016). Dolto influenciou extraordinariamente o modo como os cuidadores de creches tratavam os bebês, porque ela deu valor ao que o bebê escutava, ou seja, ao que os cuidadores falavam para os bebês. A partir do conhecimento sobre esse fato, eles começaram a conversar com as criancinhas diariamente e segundo estudos da época, 50% da mortalidade infantil de uma região da França parece ter diminuído com essa prática. (KUPFER, 2006).

A problemática instaurada no presente artigo visou questionar como é relatada a análise infantil a partir do método de trabalho da psicanalista francesa Françoise Dolto, uma vez que, quando pensamos em psicanálise infantil logo nos vem à mente a ênfase inglesa, como a psicanalista Melaine Klein, por ter diversos artigos sobre o assunto. E por esse motivo nos despertou interesse, por ser tão escasso de conteúdo, e por ser pouco mencionado e publicado sobre a teoria psicanalista infantil francesa, assim como Maíra Sei e Maria Cintra (2013) propuseram:

Deakin e Nunes (2008) indicam que o campo da pesquisa em psicoterapia com crianças, a partir do referencial psicanalítico, deve ser mais aprofundado, com escassez de pesquisas na área. Acredita-se que este panorama pode contribuir para esta percepção de poucos textos acadêmicos recentes sobre a Psicanálise de Crianças publicados em português.

Analisar este tema é buscar compreender os conceitos que permitem que tal trabalho com crianças seja feito, ou seja, compreender como se fundamenta o tratamento psicanalítico com crianças a partir do método proposto por Françoise Dolto. O objetivo desta pesquisa foi compreender os fundamentos da análise infantil nos dias atuais por psicanalistas que seguem a teoria francesa, e sobre esse assunto há poucos escritos.

METODOLOGIA

Foi realizado o levantamento de dados sobre os escritos de Françoise Dolto primeiramente na obra da própria autora intitulada “no jogo do desejo” (1996), na obra da psicanalista Maria Cristina Machado Kupfer “Françoise Dolto, uma médica de educação” e de Miguel Ribeiro Vallim “Françoise Dolto, uma voz na psicanálise”.

Após esta fundamentação inicial foi percorrida uma explicação mais aprofundada do que cada autor escreveu sobre a psicanálise com crianças proposta por Dolto e traçado um paralelo entre as visões dos autores citados.

RESULTADOS

Dolto não teve medo de inovar para explorar o modo de análise de uma criança para que ela conseguisse realmente estar em contato com o mundo das mesmas sem estar presa aos julgamentos que o mundo dos adultos possui. A partir de seus estudos e experiências entendeu

que a verdade deveria ser dita desde o início da vida considerando que desde bebê já é entendido tudo o que é falado a sua volta.

Quanto ao manejo clínico, não pensava em termos cronológicos ou conforme o desenvolvimento, para ela o que deveria ser levado em consideração era a história do desejo individual e único de cada criança, porque era sobre ela que o desenvolvimento era estruturado. (KUPFER, 2006). Ela foi criando seu modo de análise com crianças, baseando-se nos pressupostos da abordagem psicanalista de Freud e Lacan, portanto, como não tinha um modelo de análise infantil no qual podia se espelhar, não tinha medo de errar. Talvez tal fato tenha sido um dos principais fatores para o desenvolvimento, bem sucedido, do seu trabalho com as crianças.

Dolto utilizava as mesmas palavras trazidas pelas crianças para efetuar seus comentários, e fazia assim porque ao conhecer o pensamento da criança era possível identificar, de forma subentendida, a imagem simbólica corporal, as castrações simbologênicas que foram estabelecidas (esses termos serão esclarecidos no decorrer do capítulo), qual a concepção do narcisismo que essa criança tinha, entre várias outras características. (VALLIM, 2016, p. 52).

Quanto ao psicanalista em seu trabalho com crianças, será importante que este considere a dimensão temporal no desenvolvimento da criança no que concerne à castração e suas possibilidades de simbolização e construção de si. Assim, no manejo clínico com crianças pequenas, deve ser considerado que o “Eu sou filha do meu pai e da minha mãe” não está inscrito, e, portanto, tampouco a proibição do incesto. Essa Lei de interdição que possibilita a ascensão da criança a uma condição desejante se concretizará apenas posteriormente, ao final da castração edípica.

Para que seja possível a escuta da criança, é preciso pensar na castração (relação entre corpo e imagem), uma vez que ela consiste na reorganização da imagem inconsciente do corpo que a criança tinha até então e essa reorganização, juntamente com o esquema corporal, são responsáveis por uma mudança nas relações da criança com o mundo e com o outro. Então, para entender a forma que a criança se relaciona é preciso entender o conceito de castração e pensar nele durante a análise.

DISCUSSÃO

Dolto, segundo Soler e Bernadinho (2012), tratava a criança como sujeito independente de qual fosse sua idade, assim ela entendia que a criança, da mesma forma que o adulto,

compartilhava de todos os afetos que as ocorrências da vida possam causar, assim como os compreendia.

Em seu livro “Psicanálise e pediatria” (1971/1988), Françoise Dolto explica que seu atendimento com as crianças é baseado na linguagem que é empregada na conversa com a criança e, por esse motivo, a linguagem deve ser simbólica afetiva. Deve-se usar essa linguagem, mesmo que pareça que o analista esteja fingindo ser criança, porque se o profissional fizer uso da linguagem lógica ele irá ferir a inteligência da criança, a qual ainda não é lógica. (MATOS; PINHEIRO, 2016, p. 76).

Ela trata do sintoma da criança, o qual nada mais é, de acordo com Soler e Bernadinho (2012), do que um adoecimento do inconsciente dos pais, isto é, "uma criança herdeira de nossas dívidas de adultos, uma criança sintomática do que permaneceu atado às gerações que a precederam" (CIFALI, 1989, p.65 *apud* SOLER; BERNADINHO, 2012). Por conseguinte, Dolto entende que só é possível o trabalho com a criança quando ela não for mais objeto de nenhum dos pais.

Em “O Jogo do Desejo” (1996, p. 174), Dolto coloca que o tratamento psicoterápico com crianças só pode ser feito se houver estabelecido um contato seguro entre o psicanalista, a criança e seus pais. Visto que, é essencial que os pais entendam a importância do processo e os problemas pelos quais o filho terá que enfrentar, e uma vez que os tenham compreendido eles podem ajudar o filho a não deixar de ir à terapia quando o mesmo criar algum obstáculo e podem, também, compadecer das angústias que ele enfrenta

Dolto utilizava o brincar, o desenhar e a conversação em suas sessões com crianças, a fim de que as mesmas pudessem verbalizar e expressar seus afetos, conflitos e tensões. Portanto, interpretar o desenho não era um objetivo para a médica, mas sim usá-lo para dirigir as conversas e, se a criança questionasse o porquê de tantas perguntas sobre o desenho, o que Dolto fazia era tentar fazer com que a mesma falasse o que pensa sobre o assunto em questão. (MATOS; PINHEIRO, 2016, p. 79).

Nos atendimentos de Dolto os brinquedos que a criança manuseava eram feitos ali, por ela mesma, pois qualquer coisa (evento/projeção), poderia vir a ser um brinquedo. Quanto aos desenhos, estes não recebiam uma interpretação direta, muitas vezes apareciam mais para suprir uma curiosidade do paciente, alguma dúvida ou interesse, dando início a uma conversação, na qual o terapeuta não respondia, mas ajudava a criança a engajar mais no assunto (SOLER; BERNARDINO, 2012).

Enfim, pode-se entender que Dolto realmente escutava as crianças, mas não necessariamente pelas palavras ditas, era uma “escuta” dos gestos, comportamentos, modos de se relacionar, do que era dito e do que não era dito. Ou seja, era uma escuta que deveria ser

acompanhada de um observar e de uma atenção em tudo o que a criança fazia. Dolto entendia que as crianças são seres que compreendem mais coisas do que os pais acham que elas entendem, e que elas são extremamente capazes de comunicar o que pensam, sentem, inclusive de comunicar conteúdos inconscientes.

CONCLUSÃO

A partir desta investigação foi possível entender que uma psicanálise com crianças é passível de ser realizada. Para trabalhar com crianças precisa se embasar e se apropriar de alguns conceitos psicanalíticos, como: Imagem inconsciente do corpo (imagem do corpo desenhado pela criança que pode ser compreendido junto com a fala); Narcisismo fundamental (comunicação entre o psiquismo do bebê e da mãe, para a satisfação das necessidades do bebê) e Castração simbologênica.

É imprescindível que o analista reconheça a criança como sujeito capaz de entender, de se expressar, de compartilhar dos mesmos afetos dos adultos em decorrência de acontecimentos da vida. Assim, a linguagem utilizada deve a mesma linguagem da criança para não ferir a inteligência criança. As crianças também são capazes de associar livremente, mas elas o fazem por meio do brincar, desenhar, conversar. Por isso, o analista deve observar os gestos, expressões faciais, mímicas, do que a criança brinca, o que ela fala.

Um acréscimo à psicanálise com crianças, diferentemente da análise de adultos, é que qualquer coisa pode virar brinquedo para uma criança, então os brinquedos podem ser feitos pela própria criança durante a sessão.

Um ponto importante elucidado na prática de Dolto com as crianças é que os pais tinham grande vínculo e acesso à terapia, porque ela entendia que o trabalho com a criança só seria possível se esta não fosse mais objeto dos pais, e, também, porque os pais deveriam entender a importância do processo e ajudar o filho a não abandonar a terapia.

Entendemos, ao finalizarmos a pesquisa, que uma análise com crianças é possível. É inegável que Dolto contribuiu para a construção de uma teoria sobre o trabalho psicanalítico, baseado em Freud e Lacan, com crianças. Salvo as diferenças de desenvolvimento lógico, emocional, expressivo e outros, o analista escuta a criança por meio do brincar, desenhar e de observar, como Dolto propôs, os gestos, expressões, falas da criança enquanto ela brinca distraidamente. A escuta do infantil é riquíssima, tal qual a do adulto, o profissional somente precisa saber utilizar a mesma linguagem da criança para entender os seus processos e a forma

como se relaciona com o mundo. Dito isto, a análise com crianças é um tema que pode ser ainda mais investigado, o que desperta nas pesquisadoras ainda mais vontade de aprofundar o conhecimento sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Christiane de Martino Tostes Monteiro. **O conceito de infantil na psicanálise e sua relação com a clínica de Lacan**. Campo Grande, p. vol 3. p, 66- 111. 2003. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7824-o-conceito-de-infantil-na-psicanalise-e-sua-relacao-com-a-clinica-de-lacan.pdf> . Acesso em: 7 maio 2020.

BRANDÃO JUNIOR, Pedro Moacyr Chagas. O Sujeito abusado da Psicanálise. **Centro de Educação e Humanidades Instituto de Psicologia**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 1-116, 1 jan. 2008. Disponível em: http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1381 . Acesso em: 23 maio 2020.

DOLTO, Françoise. **No Jogo do Desejo, ensaios clínicos**. 02. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996, p. 295, v. 51.

HAMAD, Nazir. **A psicanálise com crianças entre Freud e Lacan**. Tradução Angela e Marcus do Rio Teixeira. Paris, p. 129-143. 2001. Disponível em: http://agalma.com.br/wp-content/uploads/2017/09/psi_crianca_freud_lacan.pdf. Acesso em: 7 maio 2020.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Françoise Dolto, uma médica de educação. **Revista Mal Estar e subjetividade**, Fortaleza, p. 561-574, v. 6, n. 2, set. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482006000200013. Acesso em: 31 maio. 2020.

LEITÃO, Igor Brum ; CACCIARI, Marcella Bastos. A demanda clínica da criança: uma psicanálise possível. **Estilos da Clínica**. São Paulo, p. 64-82 vol.22, nº 1. Jan. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282017000100004 . Acesso em: 7 maio 2019.

PINHEIRO, Francisco Lamartine Guedes; MATOS, Leticia Maria Teixeira. A INFLUÊNCIA DE FRANÇOISE DOLTO NA CLÍNICA PSICANALÍTICA COM CRIANÇAS NA ATUALIDADE. **Psicanálise & Barroco em revista**, [s. l.], v. 14, ed. 02, dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/psicanalise-barroco/article/view/7295>. Acesso em: 5 de maio 2020.

PRISZKULNIK, Léia. A criança sob a ótica da Psicanálise: algumas considerações. **Psic: revista da Vetor Editora**, São Paulo, vol. 5 nº. 1. Jun. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142004000100009 . Acesso em: 7 maio 2020.

SEI, Maíra Bonafé; CINTRA, Maria Fernanda Vasques. Psicanálise de crianças: histórico e reflexões atuais. **Revista da Universidade Ibirapuera**, São Paulo, v. 5, p. 1-8, jan/jun. 2013. Disponível em: http://www.revistaunib.com.br/vol5/PSICANALISE_DE_CRIANCAS_HISTORICO_REFLEVOES_A_TUAIS.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.

VALLIM, Miguel Ribeiro. **Françoise Dolto, uma voz na psicanálise**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Clínica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19507>. Acesso em: 31 maio 2020.

ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE COMBATE AO BULLYING ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

ANALYSIS OF PROGRAMS TO COMBAT SCHOOL BULLYING IN ELEMENTARY EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

Beatriz Rocha de Souza¹; Taiana Dos Santos Rodrigues¹; Thainara Miriã de Barros Torres¹; Marcos Vinicius Francisco²

¹ Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP, Licenciatura em Pedagogia, Presidente Prudente/SP. E-mail: beatrizsouzaa98@hotmail.com, taiana.rodrigues98@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Presidente Prudente, SP. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. E-mail: marcos_educa01@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo maior analisar os Programas de combate ao bullying escolar no ensino fundamental, difundidos no contexto latino-americano por meio da revisão de literatura. A pesquisa foi realizada na base de dados do SCIELO. Os seguintes descritores foram adotados nesse processo: “bullying”, “projeto”, “programa” e “enfrentamento”, os quais foram cruzados por meio do operador booleano AND. Os seguintes filtros funcionaram como critérios de inclusão/exclusão dos textos: a) artigos publicados América Latina; b) difundidos na língua portuguesa ou espanhola; c) o recorte temporal foi dos últimos 10 anos (2009-2019). Os resultados revelaram que as pesquisas que analisaram programas de intervenção contra o *bullying* no contexto latino-americano são escassas. Das ações desenvolvidas, quando contaram com a participação das famílias e o envolvimento de toda a comunidade escolar os resultados foram mais significativos.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying. Programa. Ensino Fundamental. Enfrentamento.

ABSTRACT

This paper had as main objective to analyze the Programs to combat school bullying in elementary school, disseminated in the Latin American context through the literature review. The research was carried out in the SCIELO database. The following descriptors were adopted in this process: “bullying”, “project”, “program” and “combating”, which were crossed throughout the Boolean operator “AND”. The following filters functioned as inclusion / exclusion criteria for texts: a) articles published in Latin America; b) broadcast in Portuguese or Spanish; c) the time frame was for the last 10 years (2009-2019). The results revealed that research that analyzed intervention programs against bullying in the Latin American context is scarce. Of the actions developed, when they counted on the participation of families and the involvement of the entire school community, the results were more significant.

KEYWORDS: Bullying. Program. Elementary School. Combating.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Nogueira (2007), o capitalismo ocasionou inúmeras transformações no mundo, principalmente nas questões dos hábitos, comportamentos e valores das pessoas, por isso, a diferenciação das classes favorecidas e aquelas menos favorecidas, sendo que a relação entre as primeiras sobre as segundas é permeada por situações explícitas de violência, seja na por meio da privação dos bens que são produzidos pelo gênero humano ou na negação da diminuição dos caminhos que poderiam minimizar a desigualdade social.

De acordo com Francisco e Libório (2009) as diferentes situações de violência vêm passando por um processo de naturalização tão intenso, raramente incomoda o sofrimento do outro. Para Ventura, Vico e Ventura (2016), a violência está associada às ocorrências em que há o emprego da força física ou da intimidação verbal e moral, a fim de se impor algo que alguém não quer. Ou seja, a violência é um processo de violação da liberdade individual.

Mediante as diferentes formas de violência, este artigo terá como foco analítico o *bullying* escolar. O primeiro autor a se debruçar cientificamente sobre essa forma de agressão nas escolas foi o pesquisador norueguês Dan Olweus, na década de 1970, que após uma série de eventos trágicos nas escolas nórdicas se prontificou a analisar o tema, conforme explica Francisco e Libório (2015). Na ocasião, crianças e adolescentes se suicidaram em função da constante perseguição e intimidação a qual eram submetidos por seus companheiros de escola.

Mas, o que vem a ser o *bullying* ou intimidação sistemática? De acordo com Silva (2017), *bullying* é um termo usado para caracterizar comportamentos agressivos físicos ou não, de caráter repetitivo e intencional, contra um indivíduo, causando um sentimento de dor, tristeza e baixa autoestima. Complementam Zequinão *et al.* (2016), essa manifestação de violência não está restrita as instituições escolares, pelo contrário, é um fenômeno social, ou seja, o *bullying* não pode ser interpretado fora da dinâmica da sociedade, pois ele está vinculado aos elementos sociais, econômicos, políticos e culturais de um determinado contexto.

De acordo com Picado (2009), os tipos de *bullying* difundidos na literatura são: físico, ou seja, quando há o contato com a intenção de ferir; verbal: ocorre por meio do emprego de apelidos e brincadeiras de mau gosto; moral: se dá por meio de ameaças, difamação; sexual: ocorre via assédios, insinuações; psicológico: quando a intenção é

intimidar e perseguir a vítima e o *cyberbullying*, perseguição feita via meios tecnológicos e redes sociais.

Conforme Almeida, Cardoso e Costac (2009), o *bullying* é mais perceptível entre as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental I, já que com o passar dos anos tende a ser naturalizado e camuflado, daí a dificuldade de identifica-lo entre os adolescentes, ao ser caracterizado, muitas vezes, como brincadeiras típicas deste período do desenvolvimento humano.

Conforme Silva (2017), os envolvidos no *bullying* são os autores, que seriam os agressores, aqueles que praticam; os alvos são as vítimas e as testemunhas são os que presenciam toda situação. Em vista disso, existem inúmeras características que levam os autores (agressores) a praticarem o *bullying*. De acordo com Picado (2009) eles tendem a apresentar problemas de aprendizagem, problemas emocionais, não sabem resolver determinadas situações, não possuem perspectivas para o futuro e humilham seus colegas para se sentirem melhores. Contudo, não podemos deixar de citar, aqueles agressores que não possuem um motivo específico para praticar o *bullying*, visam apenas o próprio prazer e a satisfação pessoal mediante o sofrimento alheio.

Os alvos ou vítimas são aqueles que sofrem as humilhações, xingamentos, intimidações e que geralmente são tímidos (SILVA, 2017). De acordo com Picado (2009), as vítimas, comumente, possuem poucas amizades ou apresentam dificuldades em fazer amizades. Quando agredidas explicitam uma autoestima muito baixa, acreditando merecer toda aquela situação; sofrem caladas, pois se sentem amedrontadas e incapazes de se defenderem (SILVA, 2017).

Conforme Silva (2017), as testemunhas são que assistem ao *bullying* acontecer. Não participam dos atos de violência. Comumente reforçam valores apreendidos dentro de casa, sobretudo quando são ensinadas a se distanciar do que não diz respeito a si mesmo.

Diante de tanta agressão, o *bullying* apresenta consequências para todos os envolvidos. Conforme Picado (2009) e Silva e Costa (2016) muitas vítimas não superam os traumas, crescem com baixa autoestima, possuem dificuldades em se relacionar e quando adultas podem manifestar sintomas de depressão. Diante disso, a questão da insegurança pode afetar o interesse pelo ensino e a própria motivação dos alunos, sobretudo em frequentar as aulas, ao atrapalhar seu rendimento e aprendizagem, ao reverberar em nervosismo, evasão escolar, dificuldades de se concentrar e até em casos mais sérios atentados contra sua vida (SILVA; COSTA, 2016).

Com relação aos agressores tal dimensão poderá ser levada para a vida adulta. Segundo Lisboa, Braga e Ebert (2009), as crianças e adolescentes que agredem, quando não coibidos e na ausência de um acompanhamento educacional e psicológico podem reforçar comportamentos agressivos e delinquentes, diante da construção de suas personalidades.

Silva (2017) salienta que cada instituição de ensino deve ter uma linha de trabalho para confrontar a manifestação do *bullying*. É preciso desenvolver estratégias de prevenção, discussão constante a respeito do conceito e das características do *fenômeno*, para que todos estejam atentos às suas atitudes (SILVA, 2017). Projetos *antibullying* possibilitam a diminuição das ocorrências e o favorecimento de espaços mais harmônicos. Toda estratégia de prevenção deve ser introduzida com a participação da comunidade escolar, e evitar a adoção de abordagens punitivas (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009; CHIORLIN, 2016).

Silva *et al.* (2017) complementam que, os Programas de combate ao *bullying* devem amenizar as ocorrências do fenômeno. A escola deve oferecer materiais explicativos, construídos a partir de conceitos científicos, além de conter soluções coletivas para se erradicar o problema.

Este trabalho teve como objetivo geral analisar os Programas de combate ao *bullying* escolar, difundidos no contexto latino-americano, por meio da revisão de literatura. Os objetivos específicos adotados visaram: Identificar estratégias que estimulem a participação da família na escola; Identificar projetos de combate ao *bullying*, capazes de relacionar valores éticos, a fim de garantir o respeito às diferenças e a diversidade humana.

2 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, optamos por uma revisão bibliográfica (revisão sistemática de literatura), de natureza qualitativa, na qual os resultados foram construídos por meio da análise de artigos científicos. A pesquisa foi realizada na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (Scielo). Os seguintes descritores foram adotados nesse processo: “bullying”, “projeto”, “programa” e “enfrentamento” os quais foram cruzados por meio do operador booleano “AND”, conforme informado no Quadro 01.

Os seguintes filtros funcionaram como critérios de inclusão/exclusão dos textos: a) artigos publicados América Latina; b) difundidos na língua portuguesa ou espanhola; c) o recorte temporal foi dos últimos 10 anos (2009-2019). Todos os textos selecionados tiveram seus títulos e resumos analisados, os que se adequaram ao escopo da pesquisa

foram lidos na íntegra e fichados, a fim de se efetuar a análise de dados por meio da criação da seguinte unidade analítica: - A participação das famílias e as estratégias adotadas no combate ao *bullying* escolar no ensino fundamental.

Quadro 01 – Síntese inicial dos artigos selecionados

Descritores	Total de artigos na Base Scielo	Artigos selecionados na Base Scielo
“bullying” AND “projeto”	05	01
“bullying” AND “programa”	33	04
“bullying” AND “enfrentamento”	19	02
Total	57	07

Fonte: Revisão bibliográfica (2020).

3 RESULTADOS

Aqui será conferida ênfase a análise e discussão dos dados coletados, a partir dos artigos selecionados. Vale apontar que dos 57 artigos encontrados na base do *Scielo*, 07 foram selecionados por apresentarem discussões sobre os Programas de combate ao *bullying* no contexto latino-americano, a exceção de um texto de Portugal e que foi incorporado por apresentar reflexões pertinentes ao tema, sendo publicado, inclusive, em periódico brasileiro. O quadro 02, ilustra os artigos selecionados para a revisão sistemática de literatura.

Quadro 02 – Artigos da revisão de literatura pesquisado no Scielo

Artigo/Autores	Revista	Publicação	Base indexada
Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del <i>Bullying</i> en Santiago de Chile - J. Carola Pérez ; Javiera Astudillo ; Jorge Varela T. ; Felipe Lecannelier A.	Rev. da Ass. Bras. de Psic. Escolar e Educacional	2013	Scielo
A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do <i>Bullying</i> - Alane Novais Freire; Januária Silva Aires.	Rev. da Ass. Bras. de Psic. Escolar e Educacional	2012	Scielo

Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del <i>Bullying</i> en Santiago de Chile- J. Carola Pérez ; Javiera Astudillo ; Jorge Varela T. ; Felipe Lecannelier A.	Rev. da Ass. Bras. de Psic. Escolar e Educacional	2013	Scielo
Práticas de Crianza Positiva: Entrenamiento a padres para reducir <i>Bullying</i> - Brenda Mendoza González; Francisco Javier Pedroza Cabrera; Kalina Isela Martínez Martínez.	Acta de Investigación Psicológica	2014	Scielo
Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva - Brenda Mendoza González; Francisco Javier Pedroza Cabrera.	Acta de Investigación Psicológica	2015	Scielo
Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção - Carla Silva Mendes.	Revista da Escola de Enfermagem da USP	2011	Scielo
Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social -Alfredo Manuel Ghiso; Viviana Yanet Ospina Otavo.	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	2010	Scielo

Fonte: Revisão sistemática, 2020.

4 DISCUSSÃO

4.1 - A participação das famílias e as estratégias adotadas no combate ao *bullying* escolar no ensino fundamental

Ao analisarmos as estratégias adotadas no combate ao *bullying* escolar no ensino fundamental, a partir da literatura científica que compõe esta revisão, conforme Ghiso e Otavo (2010) é necessário que estejam vinculadas à proposta pedagógica das escolas, de tal forma que assumam a desnaturalização do *bullying*. Há que se garantir um ambiente onde haja uma nova maneira de se relacionar e viver em comunidade, sendo o trabalho com a família essencial.

No que tange à sensibilização das famílias, Mendes (2011) socializou as estratégias adotadas em sua investigação, de tal forma que disponibilizou três reuniões para as famílias dos estudantes e adotou diferentes estratégias para convidá-las e inseri-las, porém poucos foram os responsáveis que se envolveram nesse processo. Isso

reforça o quanto os pais estão distantes da dinâmica a educação escolar. Aproximá-los da vida escolar dos filhos é condição *sine qua non* para um efetivo processo de ensino e aprendizagem.

Já as estratégias adotadas por González, Cabrera e Martínez (2014) visavam envolver os pais nas intervenções contra o *bullying*, ou seja, os pais se tornavam responsáveis por efetuar registros sobre os comportamentos dos filhos dentro de casa, com foco para os comportamentos considerados como agressivos, não sociais. Os registros foram realizados todos os dias, durante três semanas consecutivas. Simultaneamente, a docente responsável pela turma na qual os estudantes estavam matriculados no ensino fundamental também registrava os comportamentos dos alunos em sala, a fim de que os pesquisadores efetuassem o confronto entre os mesmos.

Posteriormente, os pais tiveram o apoio de psicólogos, sendo que ficaram cientes de possíveis reforços negativos que faziam diante de comportamentos agressivos dos filhos. Ou seja, foram preparados para ensinar práticas positivas, visando à redução do *bullying* no e para além do espaço escolar (GONZÁLEZ; CABRERA; MARTÍNEZ, 2014). Nessa perspectiva, Freire e Aires (2012) propõem a incorporação dos psicólogos, pelos sistemas de ensino, nos espaços escolares, de tal forma que poderiam realizar um trabalho de prevenção e de “escuta” diante das situações de intimidação sistemática.

Mendes (2011), Freire e Aires (2012) e Pérez *et al.* (2013) reforçam que os Programas de intervenção devem abranger e manter uma relação entre as políticas públicas, famílias e pessoas, por isso devem ser planejados e executados com projetos de resultados satisfatórios em longo prazo (PÉREZ *et al.*, 2013). Daí a importância da escola desconstruir e/ou desnaturalizar tais valores e concepções, tanto com os estudantes, bem como com seus familiares (GUIZO; OTAVO, 2010).

A estratégia de inserir os pais, como coparticipantes, em um programa de intervenção, apresentou resultados satisfatórios. Os/As alunos/as conseguiram respeitar mais as regras familiares, adotaram posturas mais saudáveis e inclusivas, ao diminuir, inclusive, os comportamentos agressivos. (GONZÁLEZ; CABRERA; MARTÍNEZ, 2014).

5 CONCLUSÃO

Em linhas gerais os resultados desta revisão bibliográfica evidenciaram a escassez de Programas de Combate ao *bullying* no ensino fundamental, difundidos no contexto latino-americano. Tais comportamentos violentos prejudicam todos os envolvidos na esfera escolar. Num ambiente onde as pessoas não podem exercer a sua liberdade, em termos de ser e agir mutilam-se possibilidades efetivas de desenvolvimento humano.

No que diz respeito à participação das famílias e o papel da escola mediante elaboração de propostas de intervenção e combate ao *bullying*, é preciso que a gestão promova palestras, dinâmicas e afins, que favoreçam a participação ativa dos pais/responsáveis e da comunidade escolar em sua proposição e análise. A escola, também, deve fornecer amparo para os estudantes que passam por situações de intimidação, de tal forma que os alunos superem uma compreensão sincrética sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S; CARDOSO, L; COSTAC, V. *Bullying: Conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar*. **Psicologia. Argumento**, Curitiba, v. 27, n. 58, p. 201-206, jul./set. 2009.
- CHIORLIN, M. O. **Bullying na escola: a ponta do iceberg**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.
- FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Notas sobre alguns desdobramentos necessários nos programas de combate ao bullying escolar: uma análise histórico-cultural. **Interacções**, Lisboa, n. 38, p. 7-27, 2015.
- FREIRE, A. N.; AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 55-60, Jun.2012.
- GHISO, A. M.; OTAVO, V. Y. O. Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 535-556, Jan. 2010.
- GONZÁLEZ, B. M.; CABRERA, F. J. P.; MARTÍNEZ, K. I. M. Prácticas de Crianza Positiva: Entrenamiento a padres para reducir Bullying. **Acta de investigación psicol [online]**, v. 4, n. 3, p. 1793-1808, 2014.
- LISBOA, C.; BRAGA, L. L.; EBERT, G. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 59-71, 2009.
- MENDES, C. S. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 581-588, Jun. 2011.
- NOGUEIRA, R. M. C. D. P. A. **Violência nas escolas e juventude**: um estudo sobre o bullying escolar. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – PUC, São Paulo, 2007.

PÉREZ, C.; ASTUDILLO, J.; VARELA, J. T.; LECANNELIER, F. A. Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 163-172, jun. 2013.

PICADO, L. Bullying em contexto escolar. **Psicologia.PT- O Portal dos Psicólogos**, 2009. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0575.pdf>. ISSN 1646- 6977. Acesso em: 22 nov. 2018.

SILVA, E. **Combate ao bullying**: por meio de princípios e práticas da justiça restaurativa. Curitiba: Intersaberes, 2017.

SILVA, C. S.; COSTA, B. L. D. Opressão nas escolas: bullying entre estudantes do ensino básico. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 639-663, 2016.

VENTURA, A.; VICO, B. P.; VENTURA, R. Bullying e formação de professores: contributos para um diagnóstico. **Ensaio: aval. pol. públi. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 990-1012, 2016.