

ORGANIZADORA
RÚBIA KÁTIA AZEVEDO MONTENEGRO

EDUCAÇÃO: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS



Copyright © 2021 - Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Editor

Gustavo Luz

Conselho Editorial

Raimundo Leontino Filho

Thalles Chaves Costa

Alexandre Alves

Graciele Lima

Marcos Ferreira

Capa

Realize Comunicação

Dados de Catalogação da Publicação na Fonte

E24 Educação: práticas e vivências / Rúbia Kátia Azevedo

Montenegro (Org.). - Mossoró/RN: Queima Bucha, 2021.

362 p.: il. ePUB

ISBN 978-65-89626-06-0

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino remoto. 4. Dificuldades de aprendizagem. 5. Escola pública - Brasil. I. Título.

CDD: 370

Catalogação: Vanessa de Oliveira Pessoa
CRB-15/453

Editores Queima Bucha

Rua Almino Afonso, 130

Mossoró RN | Cep 59610-210

queimabucha.com.br

@queimabucha

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Organização

**Educação:
práticas e vivências**



SUMÁRIO

- 1. FAMÍLIA E ESCOLA: parceria essencial na construção do desenvolvimento do aluno06**
Adelma Araújo de Medeiros Silva
Sônia Azevedo de Medeiros
- 2. AFETIVIDADE: mediação do professor no processo cognitivo das crianças na Educação Infantil22**
Adriana Dantas
Sônia Azevedo de Medeiros
- 3. CONTRIBUIÇÕES DA INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo de caso em uma escola pública do Seridó39**
Antônio Dantas do Nascimento
Sônia Azevedo de Medeiros
- 4. A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA CRECHE56**
Arylane Kaline Pereira Lira
Sônia Azevedo de Medeiros
- 5. AS AULAS REMOTAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PANDÊMICO74**
Benedita Araújo de Souza
Sônia Azevedo de Medeiros
- 6. A SÍNDROME DO BURNOUT EM PROFESSOR DE SALA DE AULA NO CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS/HÍBRIDAS94**
Clédia da Cruz dos Santos Silva
Sônia Azevedo de Medeiros
- 7. AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HOSPITALAR PARA AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES INTERNADOS114**
Daniela Araújo de Oliveira
Sônia Azevedo de Medeiros
- 8. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estímulo para o desenvolvimento da leitura127**
Francicleide Araújo do Nascimento Santos
Sônia Azevedo de Medeiros
- 9. FATORES QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM, NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL144**
Gilza Medeiros de Araújo
Sônia Azevedo de Medeiros
- 10. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL163**
Maria das Vitórias de Lima
Sônia Azevedo de Medeiros

- 11. A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL183**
Mozângela Cristina Silva dos Santos Nascimento
Sônia Azevedo de Medeiros
- 12. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA200**
Telma Azevedo de Oliveira
Sônia Azevedo de Medeiros
- 13. A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS, FAMILIARES E ESCOLARES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS218**
Thayse Camila Santos Andrade
Sônia Azevedo de Medeiros
- 14. PRÁTICAS HUMANIZADAS DE GESTÃO DE PESSOAS E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: o papel do gestor humanizador no espaço escolar238**
Karen Larissa Macêdo de Souza
Marecilda Bezerra de Araújo
- 15. ENSINO HÍBRIDO: possibilidades na construção de interações mais democráticas e significativas em sala de aula254**
Francisco Albertino Gomes
Danielle Cristina de Paiva Cardoso
Nitalma Queiroz de Araújo
- 16. AVALIAÇÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL264**
Adilis da Silva Dantas
- 17. O ENTRELAÇAR DAS APRENDIZAGENS INFANTIS CONSTRUÍDAS SOB A ÓTICA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO279**
Jhennify Karla de Medeiros Silva
- 18. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL294**
Rejane Maria de Araújo Silva
Lúcia Aparecida de Lima Oliveira
- 19. JOGOS E BRINCADEIRAS: melhoria na interação social das crianças na Educação Infantil301**
Delriene Cristiane de Oliveira Dantas Silva
Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
- 20. LITERATURA INFANTIL E PSICOPEDAGOGIA: um instrumento estimulador do desenvolvimento infantil317**
Maria de Lourdes Dantas
Fabiana Erica de Brito
- 21. OS IMPASSES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ...329**
Renata Patrícia de Medeiros Azevedo Dantas
Edson Pereira de Araújo
- 22. RELEVÂNCIA DO PROTAGONISMO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL349**
Thays de Souza Alves

APRESENTAÇÃO

Este livro é uma compilação de artigos de conclusão de alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, como também uma seleção de artigos de doutores e mestres na área de Educação, e especialistas em Educação Infantil, Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento e Atendimento Educacional Especializado de diversas instituições de ensino, que surgiu da necessidade de produção acadêmica mostrando caminhos para uma educação de qualidade.

O título Educação: práticas e vivências, abrange uma gama de temas que vai da atualização da Base Nacional Comum Curricular, passeando pela contação de histórias na Educação Infantil e atracando na Psicopedagogia onde as dificuldades de aprendizagem, as necessidades educacionais especiais e alimentação saudável são temas corriqueiros, mas não menos importante. Faz uma releitura de práticas de alfabetização e letramento, assim como, insere discussões a cerca do momento pandêmico vivenciado com a COVID 19 nas escolas, atualmente.

Diante da realidade da Educação atual percebemos a importância de analisar de forma crítica o contexto da escola pública no Brasil e as reformas educacionais pelas quais o país passou e ainda vivencia através da necessidade do ensino remoto e das mudanças pedagógicas introduzidas no dia a dia da escola. Nesta mesma direção, trazemos a inclusão escolar e o atendimento educacional especializado como um caminho para as inúmeras dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Destaca ainda, o papel do pedagogo no planejamento e no acompanhamento escolar como apoio e respaldo nas discussões escolares e na formação continuada dos professores.

Assim, encerramos dizendo que a verdadeira CORAGEM é ir atrás de seus sonhos, mesmo quando todos dizem que ele é IMPOSSÍVEL! A caminhada é dura, mas no final “tudo vale a pena, se alma não é pequena”, como poetiza Fernando Pessoa. Trilhe seu caminho com determinação e sabedoria rumo ao sucesso e realização pessoal. Este é apenas o começo de uma jornada extraordinária.

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
(Doutora em Ciências da Educação)

FAMILIA E ESCOLA: parceria essencial na construção do desenvolvimento do aluno

Adelma Araújo de Medeiros Silva¹
Sônia Azevedo de Medeiros²

RESUMO

O presente artigo aborda a relação entre família e escola, tem como objetivo a reflexão acerca da participação da família na escola para o desenvolvimento do aluno (a), por entender que a família representa um dos primeiros ambientes no qual o indivíduo inicia sua face de vida. Ela também tem um papel muito importante na construção do caráter e da personalidade de cada um. A escola e a família compõem um componente essencial na construção do desenvolvimento do aluno (a) e, compreendendo este fato, a escola necessita buscar os motivos que muitas vezes levam as famílias a não terem essa interação e as levam a se distanciarem tanto. A escola, sobretudo, precisa criar meios para que a família perceba a importância que ela representa na construção do desenvolvimento e que, sem ela, dificilmente a escola conseguirá contribuir totalmente na formação do (a) seu (sua) filho (a) considerando todas as áreas de sua vida. Trata-se de pesquisa quali/quantitativa onde, diante dos objetivos a pesquisa está enquadrada-se no tipo descritiva, pois na realidade irá descrever a parceria de família e escola com as características desta determinada população e fenômeno (GIL, 2015), ainda se trabalhou com estudos bibliográficos dos principais teóricos Francisco Filho (2005), Szymanski (2003) e Zagury (2002). Elementos fundamentais para a compreensão do contexto escola/família são expostos, considerando a influência que estes partícipes estabelecem na vida acadêmica dos filhos (as). Enfocamos, na mesma proporção o papel da escola e a função da família em detrimento dos educandos (as). Os resultados das pesquisas nos apontaram que a participação é essencial, mas que ainda precisa ser trabalhada para ser efetivada.

Palavras-chave: Família; Escola; Desenvolvimento; Aprendizagem; Construção.

1 INTRODUÇÃO

A família e a escola formam uma equipe, sendo fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e metas, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. Formando essa parceria, tais instituições facilitam a aprendizagem do aluno/filho que, conseqüentemente cresce com mais autonomia. Ressalta-se que, a partir desses mesmos objetivos, cada um deve fazer sua parte para atingir o caminho do sucesso planejado e que visa conduzir a criança e jovens a futuro promissor.

Tendo em vista a participação dos pais na aprendizagem do seu filho será mais fácil a escola desenvolver um processo de aprendizagem bem mais contextualizado. Sabendo que

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA, email: adelma.kap@hotmail.com

² Professora Orientadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA, email: soniamedeirosjs@hotmail.com

não é só obrigação da escola de educar as crianças, pois a educação começa de casa e deve ser complementada na escola.

Para melhorar essa participação da família, a escola vai precisar criar vários tipos de atividades que chame a atenção dos pais para que aja essa parceria coletiva e efetiva, fazendo com que os responsáveis comecem mais a estarem presentes nas atividades de seus filhos e não só jogando a responsabilidade para os professores, quando na realidade a família pode ajudar de várias maneiras. Torna-se, assim, um espaço de estudo, afim de se verificar o porquê desta falta de participação tão importante da família na escola.

Diante deste contexto, tem-se como problemática para este estudo: quais os benefícios da parceria família e escola e podem proporcionar para aprendizagem das crianças? Buscando responder a problemática descrita, tem-se como objetivos geral identificar quais são os motivos que levam os pais a se ausentar de escola que seus filhos estudam, procurando melhorar a parceria entre família e escola. E ainda, como objetivos específicos analisar a participação dos pais na escola; citar benefícios que a parceria e escola traz para o aluno e, apresentar estratégias que podem melhorar a participação da família na escola.

Para realização deste trabalho, fundamentado nas perspectivas de estudos culturais buscando aporte em alguns teóricos, autores que apresentam discursões a respeito do tema parceria entre família e escola, dentre os quais destacamos: Francisco Filho (2005), Szymanzki (2003) e Zagury (2002).

O trabalho de pesquisa foi dividido em 5 capítulos. O primeiro destina-se aos aspectos iniciais do estudo, como a apresentação da problemática, objetivos e justificativas para escolha do tem. Na segunda parte, tem-se o referencial teórico que trata da participação da família na escola: uma análise do contexto real e ideal. Ainda apresenta-se os benefícios que a parceria família-escola proporciona para o desenvolvimento do (a) aluno (a) /filho (a) e, por fim, aborda-se as estratégias que podem melhorar a participação da família na escola.

No quarto capítulo, estão apresentados os resultados do estudo, na quinta parte tece algumas considerações sobre o tema desta pesquisa e, por fim, a listagem das referências utilizadas para compor este trabalho.

Sendo assim, espera-se que tal estudo possa contribuir de modo significativo par ampliação da parceria entre família e escola, como estratégia necessária ao pleno desenvolvimento dos educandos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA: uma análise do contexto real e ideal

A família representa um dos primeiros ambientes no qual o indivíduo inicia sua face de vida. Ela também tem um papel muito importante na construção do caráter e da personalidade de cada um. Afinal, é no meio dela que as crianças tem os seus primeiros contratos com a existência do outro, fazendo com que se desenvolva noções de afetividade. As relações familiares constituem no alicerce estrutural de toda formação humana. Em sociedade, caracteriza pelas situações de injustiças e de desigualdades. Os problemas sociais têm muitas influências na formação das crianças e na sua aprendizagem. Existem ainda muitas famílias desestruturadas com por exemplo: pais bêbados, separados e muitos ainda vivendo numa extrema miséria economicamente (FRANCISCO FILHO, 2005).

De um modo geral, existem vários tipos de formação familiar em nossa sociedade, tendo cada uma delas suas características e não mais seguindo padrões antigos, nos dias atuais existem famílias de pais separados, chefiadas por mulheres, chefiadas por homens sem a companheira, a extensa, a homossexual, e ainda a nuclear que seria a formação familiar do início dos tempos formada de pai, mãe e filhos, mas não seguindo os padrões antiquados de antigamente (CARVALHO, 2015, p.1).

Mesmo com toda essa diversidade podemos citar algumas características que as famílias atuais vêm apresentando em comum como,

a diminuição do número de membros, de casamentos religiosos, aumento na participação feminina no mercado de trabalho, participação de vários membros da família em sua econômica, o chefe da família tende a ser mais velho, quanto mais rica mais chefes responsáveis pela família, quanto mais pobre mais os filhos contribuem na renda familiar. A família mudou muito nos últimos tempos, não há mais um padrão ideal, e sim uma variedade de arranjos, com identidade própria em constante desenvolvimento” (CARVALHO, 2015, p.1).

A família, está diretamente ligada as atitudes comportamentais das crianças. Os sentimentos que os pais transmitem a criança durante os anos que antecedem a escola, são de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem escolar. Neste entendimento, tem-se que

Se os pais encorajarem as iniciativas das crianças, elogiarem o sucesso, derem tarefas que não excedam as capacidades delas, forem coerentes em suas exigências e aceitarem os fracassos, estarão contribuindo para o aparecimento do sentimento e autoestima. (CORIA-SABINI, 1998, p. 65).

O papel da família é o de fornecer apoio em todos os estágios da vida, fornecendo apoio, segurança e afetividade. Sendo assim a família é a primeira educadora da criança, responsável pelos primeiros passos dado por ela, segundo Szymanzki (2003, p. 22), “é na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos de existir- seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se com sujeito”. A família, está diretamente ligada as atitudes comportamentais da criança.

Na maioria das vezes a influência que os pais exercem sobre seus filhos são inconscientes, pois não tem consciência de que seus comportamentos, sua maneira ser e de falar, de tratar as pessoas, de enxergar o mundo, tem enorme influência sobre o desenvolvimento do seu filho.

A influência que a vida familiar exerce sobre as crianças não se restringe apenas a lhe oferecer modelos de comportamento, mas também no desenvolvimento moral da criança. O estilo familiar, os padrões de punição, o sistema de crença, os valores, a forma como estão estruturadas e o modo como as crianças são tratadas são elementos que tem impactos importantes no desenvolvimento das habilidades sociais” (VIEIRA, 2013, p.1).

Famílias agressivas e restritivas formam crianças que tendem a manifestar um comportamento de isolamento social, de dependência e habilidade reduzida para solucionar problemas. As famílias superprotetoras tendem a formar crianças inibidas, dependentes com baixa autoconfiança, baixa autoestima e tímidas.

Já as famílias que incentivam seus filhos nas suas atividades, que compreendem e os encorajam para progredir tendem a formar crianças mais fortes e confiantes para superarem suas dificuldades (VIEIRA, 2013, p. 01). Os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem e da autonomia de seus filhos. Se eles encorajarem as iniciativas da criança, elogiando o sucesso, dando tarefas que não excedam as capacidades da criança, sendo coerentes em suas exigências e aceitando os fracassos, estarão contribuindo para o aparecimento do sentimento de autoconfiança e autoestima (CORIA-SABINI, 1998).

Segundo Zagury (2002), a família tem um papel de extrema relevância na aprendizagem da criança, pois está fortemente ligada ao papel da escola. A realidade das famílias na era medieval era que, as mesmas tinham que deixar seus filhos com outras pessoas

para que elas pudessem trabalhar e que as crianças conseguissem aprender algumas funções com outras pessoas, para quando estivessem na face adulta assumissem a responsabilidade de casa. Já na idade moderna nos séculos XVI e XVII, as famílias começaram a se organizar e as crianças ganharam mais espaço e se tornaram o centro de atenção no espaço e familiar, com essas novas mudanças surgiram alguns problemas com elas, pois muitas tinham de tudo e podiam fazer o que quisessem, começaram a ficar mal-educada e muito mimadas.

Faria (1997, p. 9) ressalta que “a criança será percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme as determinações das relações de produção vigentes em cada época”. Segundo Aries (1978), a criança não tinha um papel importante no seio da família, era vista como miniadulto, mas aos poucos foi se tornando visível aos olhos de seus familiares, e hoje temos visto o quanto a criança tem espaço no seio familiar e na sociedade, sendo uma pessoa com direitos a saúde, proteção e principalmente a educação conforme a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e o Estatuto da Criança e adolescente (1990).

Famílias que são bem estruturadas, podem interferir no processo de ensino e aprendizagem pois as crianças que vivem nelas tem uma interação mais saudável, com capacidade de diálogo, e de recursos de ter uma vida digna, apresentando assim na maioria das vezes excelentes resultados durante a vida escolar e social. Já as crianças que vivem em famílias desestruturadas, mostram muitas vezes ser defensivos, agressivos, distantes e dificuldade de se comunicar na vida escolar e social.

2.2 BENEFÍCIOS QUE A PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA PROPORCIONA PARA O DESENVOLVIMENTO DO (A) ALUNO (A)/FILHO (A)

Na antiguidade a educação era informal, sendo realizada pela família através de costumes, imitações e gestos que os adultos faziam, com o passar dos anos a educação formal foi instalada através da catequese mediada pelos jesuítas com o intuito de aculturar os indígenas que aqui viviam. Segundo Saviani (2011, p. 25) “o primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549, trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era composto por quatro padres [...]. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios”.

Em 1931, acontecia um movimento católico que externava seus conflitos com os escolanovistas pelo ensino religioso. Saviani (2011, p.195) retrata o equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova datados de 1932 a 1947. Na IV Conferência

Nacional de Educação eclodia a ruptura entre “católicos” e “liberais” com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Segundo Rocha e Machado (2002, p.18) sem a família não tem como ter uma boa educação, pois, “o envolvimento familiar traz também benefícios aos professores que regra geral, sente que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande”. A família pode participar de diversas formas na vida educacional do estudante, segundo Freitas; Maimone; Siqueira (1994) e de Miranda (1999) elas podem acompanhar tarefa, verificar-se o filho fez as atividades solicitadas pelo professor, estabelecer horário de estudos.

A partir destas estratégias, precisa-se criar dentro do próprio lar um tipo de organização onde vai facilitar a aprendizagem da criança. Na aprendizagem das crianças é da mesma maneira, a criança junto a família precisa ter essa organização, um espaço e também um horário para realizar sempre o estudo das crianças. Na medida em que se mantém tudo organizado e arrumado, economiza-se tempo, podendo dar mais atenção aos filhos. Dessa forma, a família poderá dispor de mais tempo para ensinar as crianças nas suas tarefas de casa e evitar, está recebendo aquelas queixas que na maioria das vezes vem do professor relacionadas as não devolutivas das tarefas de casa.

A participação da família na escola fortalece os vínculos sociais do aluno elevando sua autoestima, já que a participação dos pais no processo escolar torna-se mais difícil o fracasso do aluno, e fortalece a sua identidade como pessoa. Observa ainda que os pais são os pontos de referência para seus filhos, como avalia Chechia e Andrade (2002, p. 207) “os aspectos psicológicos da família na educação escolar vivem reflexos negativos e positivos do contexto familiar, internalizando-os conforme os modelos parecem possuir um peso considerável”.

A escola necessita que a família eduque seus filhos com firmeza, assumindo a sua responsabilidade como pais educadores, sendo uma aliada para a escola. Família precisa entender que além de suas obrigações de educação, os filhos necessitam de atenção, carinho e amor. Uma boa relação entre família e escola pode produzir muitas vantagens para o aprendizado das crianças. Uma delas é a melhora no rendimento escolar do aluno, já que a participação familiar nos assuntos escolares ajuda a criança a compreender a importância da educação.

a) O apoio à criança nas atividades escolar: na verdade, não é obrigação dos pais apenas comprar os materiais escolares e sim dá apoio necessário no início e durante toda a sua vida escolar do seu filho. Tanto o pai como a mãe

podem e devem ficar com essa tarefa. Os pais precisam estarem cientes de que quando a criança frequenta a escola se defronta com uma série de exigências que nem sempre conseguem ultrapassar sem uma ajuda afetiva por parte da família.

b) A educação deve ser sempre uma preocupação familiar: quando a criança apresenta uma integração e rendimento escolar compatível a sua idade e a série em que se encontram, a tarefa dos pais se tornam mais tranquila, pois muitos pensam que seus filhos vão precisar menos deles. No entanto, é necessário que ocorra um acompanhamento sistemático, caso contrário, estes filhos podem desenvolver dificuldades de aprender, e a preocupação dos pais é bem maior. (BRASIL, 1990, p. 56)

Quando a família participa da aprendizagem de seus filhos fica mais fácil de identificar e até mesmo de questionar junto a escola o motivo de seu filho não está desenvolvendo.

Na maioria das vezes, quando a escola pede algum tipo de ajuda aos pais, eles questionam logo que são incapazes de ajudar os seus filhos. No entanto, a maioria dos pais acredita que a escola é a continuação do seu lar e cobra dela o que é de sua responsabilidade, é nesse período que acontece o confronto, pois a partir da entrada do filho na escola, o sistema familiar tem seus valores colocados à prova e são expostos. Nesta perspectiva, tem-se que

O mundo está se transformando num lugar cada dia mais perigoso. A tendência natural dos pais é procurar superproteger os filhos, mas esse é um erro grave. É possível, no entanto, proporcionar a segurança desejada sem sufocar o desenvolvimento da autonomia das crianças (ARAÚJO, 2005, p. 84)

Se a família tem responsabilidade com a educação da criança tanto quanto a escola, é necessário que as instituições família e escola mantenham uma boa parceria que possibilite a realização de uma educação de qualidade. A troca de ideias entre educadores e parentes trará soluções mais propícia e rápida aos problemas enfrentados pelas crianças, pois como afirma Tiba (2002, p. 3) “quando a escola, o pai e a mãe falam a mesma língua e tem valores semelhantes, a criança aprende sem conflitos e não quer jogar a escola os pais e vice-versa”.

O cruzamento de dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2018) mostrou que a nota dos alunos é melhor quando pais e professores se conhecem. Foi comprovado que a nota dos alunos é mais alta quando os pais possuem maior escolaridade ou são mais atuantes na vida acadêmica de seus filhos.

Sabe-se que é possível construir uma parceria mais efetiva entre escola e família, mas ambas, precisam cumprir seus papéis. Porém vê-se apesar dos interesses serem das duas instituições, a escola é a principal responsável em promover iniciativas que levem a família a

participarem. Abrindo suas portas, promovendo atividades culturais, projetos educacionais e trabalhando de forma a orientar as famílias nos seus direitos e deveres como parte da comunidade escolar.

A interação entre escola e família é hoje um tema em destaque nas discussões sobre o sucesso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Entende-se que “a interação entre família e escola: analisando causas, apontando soluções” (OLIVEIRA, 2018, p. 56) terá grande valia para a realização de uma educação de qualidade, a qual não deverá se prender unicamente ao cumprimento das tarefas escolares.

Está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), onde as escolas têm a obrigação de articular-se com as famílias e os pais têm direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais. Porém, nem sempre esse princípio é considerado quando não se forma o vínculo entre diretores, professores e coordenadores pedagógicos e a família dos alunos.

A escola foi criada para servir à sociedade, por isso, ela tem a obrigação de prestar contas do seu trabalho, explicar o que faz e como conduz a aprendizagem das crianças e criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar dos filhos.

Muito pai não tem tempo para seus filhos por causa do trabalho, mas, com certeza uma vida confortável também é importante, mas não pode ser exclusiva. A ausência da família traz no filho o sentimento de abandono e não adiantam tentar recompensar esta deficiência com presentes, roupas e coisas materiais, isto não tem o mesmo valor (ALMEIDA, 2006).

Ainda assim, Cury (2003) em uma de suas obras ilustra muito bem esta realidade, quando diz que:

Seus filhos não precisam de gigantes, precisam de seres humanos. Não precisam de executivos, médicos, empresários, administradores de empresa, mas de você, do jeito que você é. Adquiria o hábito de abrir o seu coração para os seus filhos e deixá-los registrar uma imagem excelente de sua personalidade. (CURY, 2003, p. 26).

Os pais amam seus filhos e podem ensinar com amor, carinho e presença que para eles é o que realmente importa. Passando para eles todos os seus ensinamentos e aprendizados.

2.3 ESTRATÉGIAS QUE PODEM MELHORAR A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Para que a parceria família e escola, ocorra de modo efetivo, é necessário que sejam implementadas algumas estratégias que possam favorecer o desempenho da família na vida escolar do educando. Nesses aspectos, Rico (2018), apontam as principais:

- Receber os pais com prazer, marcando reuniões periodicamente, esclarecendo o desempenho do aluno e principalmente exercendo o papel de orientadora mediante as possíveis situações que possam vir a necessidade de ajudar;
- Abrir a escola para os pais, fazendo com que eles se sintam à vontade para participar de atividades culturais, esportivas, entre outras que a escola venha a oferecer;
- Conhecer a família, entendendo a realidade dos responsáveis pelos alunos, é essencial para definir estratégias de aproximação e construção de parceria.
- Criar espaços de diálogos, onde os pais precisam saber que podem procurar a instituição para isso, é preciso horário flexíveis e pessoas disponíveis.
- Comunica-se de forma construtiva, onde é importante ouvir o que os responsáveis têm a dizer, validar os sentimentos deles em relação à escola e aos filhos e só depois fazem propostas para mudar ou melhorar.
- Agendar encontros individuais, para que as conversas sobre as crianças ou adolescentes devem ser feitas só com os responsáveis, com atenção pra não culpar as famílias por desempenho ou comportamentos a situações e discutir ações dos dois lados.
- Construa uma escola democrática que seja necessário criar e fortalecer as instâncias coletivas de discussão com as famílias, como conselho escolar, associação de Pais e Mestre (APM), assembleias, e outros.
- Qualificar as reuniões coletivas, preparando um ambiente acolhedor e diversifique que os encontros: apresentando a escola, explicar as concepções de ensino, expor as produções dos alunos, dentre outros. Envolver a família no planejamento das atividades e nos momentos de sugestões e críticas. (RICO, 2018, p. 34)

Ainda que a escola consiga atrair a maioria das famílias para essas atividades coletivas, sempre haverá aqueles que não responderão ao chamado. Cabe aos gestores e professores tentar entender os motivos da ausência. O essencial é criar um ambiente acolhedor, ouvir os responsáveis, compreender a realidade deles, evitando julgamentos e acusações para gerar combinados que possam ser cumpridos por todos.

Citamos alguns exemplos do que fazer para escola chegar junto à família, como indica Heidrich (2009, p. 56):

Apresentar a escola e os funcionários à família. Fazer uma entrevista com os pais e os alunos. Assegurar a participação no projeto político pedagógico. Ter uma pauta focada no processo de ensino. Marcar encontros em horários

adequados para os pais Dar visibilidade à produção dos alunos. Informar a comunidade sobre o andamento da escola. Constituir a Associação de Pais e Mestres (APM). Incentivar a participação no conselho escolar. Disponibilizar os espaços para a realização de eventos. Criar uma Escola de Pais com palestras e debates. Visitar as famílias dos alunos em casa. Promover festas e comemorações.

As estratégias acima citadas, ressaltam que a família sinta mais vontade de participar das atividades da escola e melhorando o desenvolvimento escolar do seu filho.

3 METODOLOGIA

No contexto da natureza da pesquisa está será básica pois não tem aplicação prevista, podendo envolver verdades e interesses universais (GIL, 2015). Referindo-se a abordagem do problema está será uma pesquisa qualificativa, pois as respostas dos participantes serão interpretadas subjetivamente, não requerendo o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente virtual será a fonte direta para coleta de dados, onde o pesquisador é o instrumento-chave e seus aspectos serão descritivos. Ainda assim, os dados serão analisados indutivamente, pois o principal é o processo e seu significado (GIL, 2015).

Ainda assim, a referida pesquisa também será quantitativa, pois algumas questões serão traduzidas em números através do uso de porcentagem para melhor classificá-las e analisá-las (GIL, 2015).

Diante dos objetivos a pesquisa esta enquadra-se no tipo descritiva, pois na realidade irá descrever a parceria de família e escola com as características desta determinada população e fenômeno (GIL, 2015). É importante destacar que quanto aos procedimentos técnicos (GIL, 2015) a pesquisa é bibliográfica pois está elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, material disponibilizado na internet, em sites confiáveis.

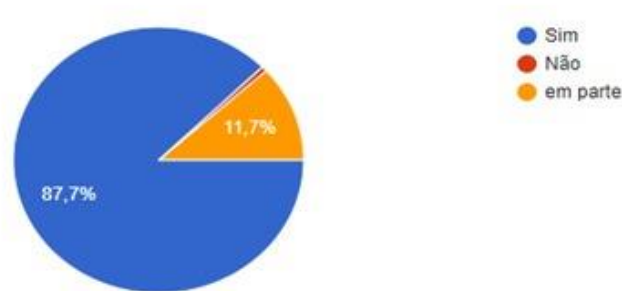
O instrumento utilizado será um questionário apresentando para as mesmas questões para todas as pessoas, garantindo o sigilo e favorecendo a tabulação das respostas e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

No questionário aplicado aos participantes da pesquisa procurou-se na primeira pergunta procurou-se saber se existe parceria entre família e escola? Assim as respostas

encontram-se representada no Gráfico 1, onde percebe-se que no gráfico acima 87,7% dos pais dizem que existe parceria família e escola e apenas, 11,7% afirmam não existir. Sendo assim podemos observar que existe uma boa relação em família e escola onde seu filho estuda.

Gráfico 1 - Parceria entre família e escola.

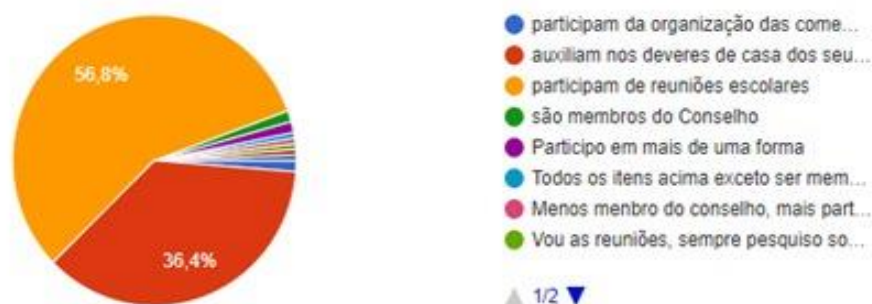


FONTE: Dados da pesquisadora (2020).

Dessa forma, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996, p. 27) dispõe no Art. 2º “a educação dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento de educando”, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na segunda pergunta, indagava como participam das atividades na escola. Assim, estes responderam a realidade conforme disposto no Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 - Participação das atividades na escola.



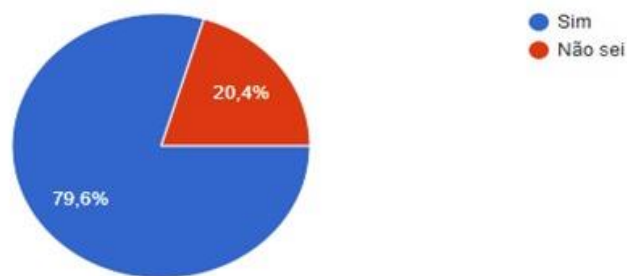
FONTE: Dados da pesquisadora (2020).

Percebe-se que 56,8% participam das reuniões escolares e 36,4% auxiliam nos deveres de casa dos seus filhos. Afinal os pais participam de modo bem mais participativo ou menos na vida escolar de seus filhos. Conforme Almeida (2006, p. 34) "o envolvimento dos

adultos com a Educação dá às crianças um suporte emocional e afetivo que se reflete no desempenho", do Observatório Sociológico Família-Escola, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Na terceira pergunta, indagou se existe conselho escolar, estes apontaram as respostas do Gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3 - Existência de conselho escolar.



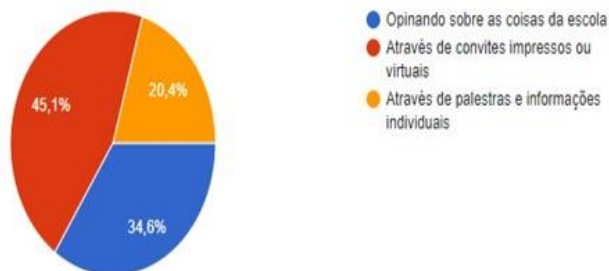
FONTE: Dados da pesquisadora (2020).

Assim, os pais responderam que 79,6% existe o conselho e 20,4% não sabem. Infelizmente, ainda existe família que não procura se informar do que a escola precisa para funcionar melhor com a família.

Percebe-se que 97,5%, ou seja quase 100% se consideram muito participativo na vida escolar de seus filhos e com isso, destaca-se que é muito importante para o desenvolvimento escolar do estudante.

Na quarta pergunta, perguntou-se como os pais são incentivados a participar das atividades escolares, estes responderam conforme disposto no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Incentivos a participação das atividades escolares.]

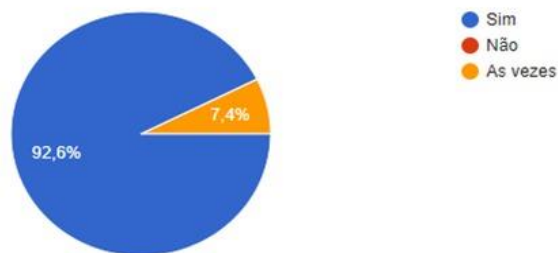


FONTE: Dados da pesquisadora (2020).

Percebe-se que 45,1% são incentivados através de convite impressos ou virtuais, enquanto 34,6% dizem que emitem sua opinião sobre as coisas da escola. Ainda existe uma boa relação entre a escola e a comunicação com a família.

Na quinta pergunta, falou-se sobre se a escola se preocupa em responder as questões colocadas pela família. Assim, estes responderam conforme exposto no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Preocupação da escola em responder as questões colocadas pela família.



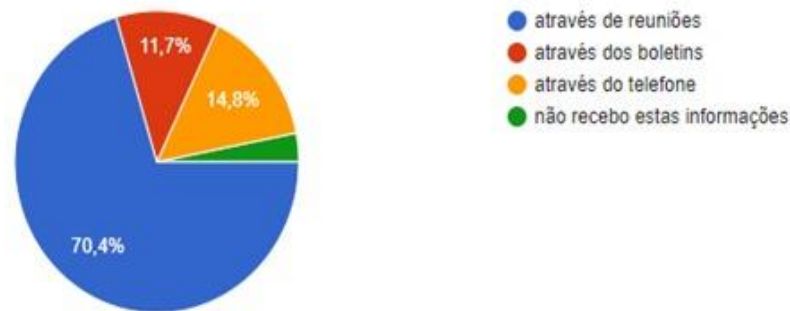
FONTE: Dados da pesquisadora (2020).

De acordo com 92,6% dos pais, a entidade escolar se preocupa sim enquanto que apenas 7,4% disseram que, às vezes. Isso significa que a escola está, em sua maioria, se preocupando em deixar os familiares informados sobre os assuntos relacionados a aprendizagem dos alunos.

Na sexta pergunta, indagava-se como os pais são informados sobre os progressos e dificuldades de seus filhos, estes apontaram as respostas do Gráfico 6. Com 74,4%, os pais disseram que é através de reuniões, e os casos relacionados a escola são sempre discutidos colaborativamente entre pais e escola. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico bem como participar das definições das propostas educacionais.

São deveres dos pais: matricular seus filhos na escola; acompanhar a frequência e aproveitamento escolar de suas crianças e adolescente na escola (ECA, 1990).

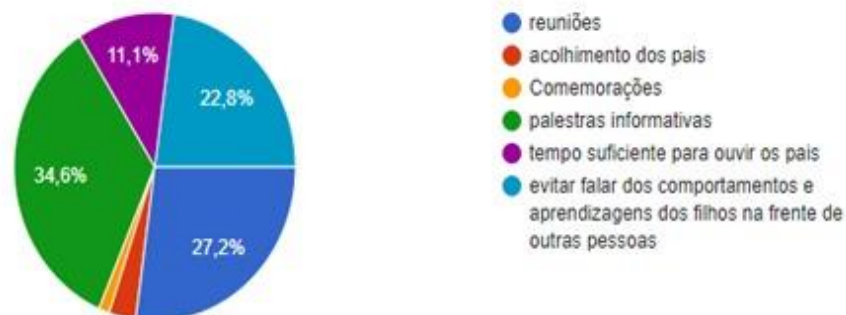
Gráfico 6 - Informados sobre os progressos e dificuldades de seus filhos.



FONTE: Dados da pesquisadora (2020).

Na sétima indagação, foi perguntado aos pais se no seu entender o que falta para melhorar parceria entre escola, pais e alunos. No Gráfico 7, destacamos com 34,6%, os pais responderam que faltam palestras informativas e, 27,2% responderam reuniões. Assim, torna-se evidente que os pais precisam de orientação no tocante ao desenvolvimento dos seus filhos e, a escola precisa realizar estas orientações.

Gráfico 7 - Falta para melhorar parceria entre escola, pais e alunos.



FONTE: Dados da pesquisadora (2020).

Por fim, questionou-se sobre os benefícios da parceria entre família e escola, onde os pais apontaram as principais questões dispostas no Quadro 1:

Quadro 1 - Benefícios da parceria família e escola.

Participantes	Respostas
1	“Uma instituição auxilia a outra”
2	“Melhora aprendizagem dos filhos”
3	“Alunos interessados, professores motivados e escola harmoniosa”
4	“Melhoram os problemas”
5	“Afetividade da família, escola, aluno”
6	“Sentimento participativo dos pais”
7	“Todos saem ganhando”

FONTE: Dados da pesquisadora (2020).

As respostas acima, encontram-se resumidas por categorias de frequência, pois, 162 pais responderam esta questão, sendo inviável, apresentá-las na íntegra, todas. De acordo com o quadro, constata-se que a parceria família e escola é algo consolidado na escola pesquisada, que os pais tem certeza que a união os deixam mais forte frente as dificuldades que podem vir a ocorrer no processo de ensino e aprendizagem.

As relações entre escola e família dos alunos é uma das questões mais decorrentes nas discussões sobre o fracasso escolar. A ausência da participação dos pais no ensino dos filhos, poderá ocasionar baixo desempenho e até mesmo a repetência de escolar. Muitos veem a escola como um local de depósito de crianças, que vão matricular seus filhos e só aparecem quando estão com algum problema, baixo desempenho ou quando a coordenação manda chamá-lo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo destaca à importância da parceria família e escola no processo educativo do aluno/filho, quando se trata do saber “ser e agir”. As relações familiares constituem no alicerce estrutural de toda formação humana. Nesse aspecto, a escola pode contribuir para o fortalecimento da família no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. A instituição escolar e a família são parceiras neste processo, e nenhuma das partes poderá realizar todo o processo de construção de saberes trabalhando isoladamente.

Os objetivos dessa pesquisa foram alcançados através das leituras em livros, artigos pesquisados na internet e coletas de dados na instituição e, posteriormente, analisados a luz dos teóricos da área.

De acordo com os dados da pesquisa, 87,7% dos pais afirmam que existe parceria entre família e escola, 56,8% dizem que existe participação dos pais nas reuniões, 79,6% tem conhecimento sobre o conselho escolar, 45,1% dizem ser incentivados a participarem das atividades escolares por parte da escola, através de convites impressos ou virtuais, com 92,6% esclarece que a escola se preocupa em responder as questões colocadas pela família, 70,4% afirmam serem informados sobre o progresso de seus filhos, 34,6% indicam que faltam mais palestras educativas.

Indica-se após a análise deste estudo que, através da parceria escola e família, todas as instituições devem tomar a iniciativa para fortalecer e aproximar pais/alunos/escola por meio de reuniões, palestras que possuam em seu conteúdo informações interessantes tanto

para os pais como para os filhos; atividades que apresentem o que os estudantes realizam todos os dias em seus respectivos setores, acompanhamento do progresso do aluno mensalmente, trazer profissionais especializados para interagir com a família e outras atividades que são importantes para a construção de valores devem ser adotadas por parte da escola.

Espera-se que esse artigo seja lido por todos família, aluno, escola, a sociedade em geral, para que os dados coletados sirvam de subsídios para a construção de uma parceria família/escola cada vez mais consolidada e efetiva, unindo-se a fim de ensino de um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Felipe. **Família e escola: saiba como aproximar os pais da instituição Proesc**. 2006. Disponível em www.proesc.com. Acesso em 08 de dezembro de 2020.

ARAÚJO, Maria das Vitórias. **A interação da família e escola no processo de ensino aprendizagem**. 2005. Disponível em: www.brasilecola.uol.com.br. Acesso em 16 de janeiro de 2021.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília MEC, ACS, 1990.

BRASIL. **SAEB - 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação/INEP, 2018. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 07 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

CORIA-SABINI, P. C. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. Revista Educação (UFSM), v. 36, n. 1, jan/abr. 1998.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

FARIA, J. L. **Motivar para aprendizagem significativa**. Jornal Mundo Jovem. Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar. 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MIRANDA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

OLIVEIRA, Fábio. **A Escola e a Família: Abordagens Psicopedagógicas**. Ed. Cabral: São Paulo, 2018.

RICO, Rosi. **Como fortalecer a relação entre família e escola?** 2018. Nova escola. Disponível em www.brasilecola.uol.com.br. Acesso em 08 de novembro de 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.

SZYMANZKI, Heloisa. **A Relação Família/Escola**: Desafios e Perspectivas. Editora Atlas: São Paulo, 2003.

TIBA, Içami. **Quem ama educa**. São Paulo: Gente, 2002.

VIEIRA, Madalena Rodrigues. **Influência da família no processo de ensino aprendizagem**, 2013. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/influencia-da-familia-no-processo-de-ensino-aprendizag-1>. Acesso em 30 de janeiro de 2021.

ZAGURY, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AFETIVIDADE: mediação do professor no processo cognitivo das crianças na Educação Infantil

Adriana Dantas³

Sônia Azevedo de Medeiros⁴

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de corroborar a “Afetividade: mediação do professor no processo cognitivo das crianças na Educação Infantil”. Dentro dessa relação de afetividade o professor e o aluno devem buscar uma inter-relação e comunicação que vai formar uma construção de conhecimentos e valores que serão adquiridos. Escolheu-se trabalhar com a afetividade: mediação do professor no processo cognitivo das crianças na Educação Infantil por se tratar de um ponto relevante que traz benefícios no desenvolvimento da criança, tendo como problemática para o estudo: Quais os benefícios que a afetividade proporciona para o desenvolvimento infantil? Utilizando objetivos como: Conceituar a afetividade na Educação Infantil, discutir os benefícios que a afetividade proporciona as crianças, citar estratégias para trabalhar com afetividade na Educação Infantil e descrever a organização da Educação Infantil. Nos aspectos metodológicos trabalhou-se com a metodologia bibliográfica baseada nos estudos de Piaget (1996), Vygotsky (2001) e Wallon (1999), os dados foram coletados através de um questionário aplicado aos professores, coordenadores e gestores que atuam em um núcleo de educação infantil, da rede municipal, obteve-se como resultado: professores afetivos que se preocupam com o bem estar do aluno tendo como estratégias a ludicidade, dinâmicas, jogos, entre outros um modo eficaz para trabalhar o desenvolvimento cognitivo dessas crianças. Por fim percebeu-se que a afetividade é um fator indispensável e indissociável na relação entre professor x aluno e com isto deixa claro que a escola deve ter a obrigação e o cuidado de investir nos seus profissionais esse contexto.

Palavras-chave: Afetividade; Construção de conhecimentos; Desenvolvimento cognitivo.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a afetividade mediação do professor no processo cognitivo das crianças na Educação Infantil, acreditando que esse seja um fator relevante a ser tratado nas escolas e como forma de aproximação entre professor e aluno. Quais os benefícios que a afetividade proporciona no desenvolvimento infantil e como se trabalhar em sala de aula, tendo como objetivo geral a análise de quais benefícios a afetividade proporciona no desenvolvimento da criança e seus objetivos específicos que é conceituar a afetividade na Educação Infantil, como discutir os benefícios que ela propõe as crianças, as estratégias a serem trabalhadas com afetividade na educação infantil e descrever a organização da Educação Infantil.

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: ad1864155@gmail.com

⁴ Professora Orientadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: soniamedeirosjs@hotmail.com

Considerando que a afetividade é sim um fator relevante para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois através dessa concepção pode-se construir nas crianças a sua autonomia, dando-lhes possibilidades de discernir o que é bom e o que pode lhes trazer consequências ruins para o seu futuro.

Como recursos metodológicos, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica, com aspectos descritos e quali/quantitativos, cujo dados da pesquisa foram coletados através de um questionário, em um núcleo de Educação Infantil que faz parte da rede municipal de ensino da cidade de Jardim do Seridó/RN. Os participantes da pesquisa foram o gestor, coordenador e professores que atuam neste núcleo.

Para melhor organização, o presente trabalho se dividiu em cinco partes, sendo a primeira a introdução, onde estão descritos a problemática, objetivos e justificativas da escolha da pesquisa. Na segunda parte, tem-se o referencial teórico refletindo sobre a afetividade mediação do professor no processo cognitivo da criança na Educação Infantil, a conceituação da afetividade na Educação Infantil, discutindo os benefícios que a afetividade proporciona as crianças, citando estratégias para trabalhar a afetividade e a organização da Educação Infantil. O terceiro capítulo fala sobre a metodologia utilizada neste estudo, já no quarto capítulo estão expostas as análises dos dados e por último as considerações finais.

Espera-se que esta pesquisa tenha um papel relevante aos olhos dos que ele o ler e traga ao público uma concepção de que a afetividade sendo bem trabalhada e instigada em sala de aula e no cotidiano de cada um possa servir para que tenhamos pessoas mais afetuosas umas com as outras e que o mundo precisa sim de seres humanos afetivos e empáticos buscando a socialização no contexto escolar e na sociedade como um todo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONCEITUANDO A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Refere-se a afetividade na Educação Infantil como um sentimento que tende a desabrochar entre professor e aluno, facilitando assim o convívio, afinal é onde irão passar uma boa parte de seus dias juntos. Para Wallon (1999, p. 97) “a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade”.

O professor precisa estar preparado para lidar com situações diferenciadas, pois o aluno recebe em casa o carinho necessário e quer do seu professor essa mesma atenção. Assim, a relação que o professor tem com o aluno é um sentimento que envolve marcas e

deixa para toda vida do educando sendo elas boas ou más. Dentro dessa relação de afetividade o professor e o aluno devem buscar uma inter-relação e comunicação que vai formar uma construção de conhecimentos e valores que serão adquiridos.

De acordo com Chalita (2001, p.162)

e para que possa transmitir afeto é preciso que sinta afeto, que viva afeto. Ninguém dá o que não tem. O corpo transborda quando está cheio; o mestre tem que transbordar afeto, cumplicidade, participação no sucesso, na conquista de seu educando; o mestre tem de ser o referencial, o líder, o interventor seguro, capaz de auxiliar o aluno em seus sonhos, em seus projetos.

Ao ingressar na Educação Infantil a criança aos poucos vai se acostumando com o novo, que até então é desconhecido para ela, por sua vez o professor tende a ser sensível visando oferecer confiança e segurança aquela criança.

Grandes estudiosos, como Piaget (1996) e Vygotsky (2001), já atribuíam importância à afetividade no processo evolutivo, mas foi o educador francês Wallon (1999) que se aprofundou-se na questão. Ao estudar a criança, ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva, que coexistem e atuam de forma integrada.

Assim como Piaget (1996), Wallon (1999) divide o desenvolvimento em etapas, que para ele são cinco: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência. Ao longo desse processo, a afetividade e a inteligência se alternam. No primeiro ano de vida, a função que predomina é a afetividade. O bebê a usa para se expressar e interagir com as pessoas, que reagem a essas manifestações e intermediam a relação dele com o ambiente. Depois, na etapa sensório-motora e projetiva, a inteligência prepondera. É o momento em que a criança começa a andar, falar e manipular objetos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento.

Essas mudanças não significam, no entanto, que uma das funções desaparece, como explica Galvão (1995), apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição, não são funções exteriores uma à outra, trata-se de um processo de transformação e construção de conhecimentos, conexões e interações, que tornam significativas experiências vividas e apreendidas.

Entende-se que a criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida, para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado. Segundo Piaget (1996), a criança constrói sua inteligência em um intercâmbio constante com o meio, com o objetivo de

uma constante equilibração, uma melhor adaptação ao meio. Assim, quando a criança se encontra em uma situação nova, instala-se um estado de desequilíbrio, onde ela, procura novos esquemas ou formas para lidar com isso (que envolve uma crescente transformação das suas ações) e, assim, adaptar-se e voltar a um novo estado de equilíbrio.

Percebe-se que nessa fase a criança se encontra em constante transformação e necessita que o professor seja afetivo, um mediador, ao ponto de norteá-lo a descobrir uma nova forma de equilibração. De acordo com Siqueira *et al* (2011), a educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque este é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança.

Portanto, não basta apenas investigar, refletir ou identificar a forma de trabalhar a afetividade nas escolas, pois ensinar é, em síntese, um esforço para auxiliar ou moldar o desenvolvimento de cada indivíduo, porque esse é um processo que se dá de fora para dentro. Porque como educadores, não se pode, no entanto, desprezar os primeiros anos de vida da criança que são base para um desenvolvimento saudável de sua personalidade, observando sobre tudo a relação que a criança tem com sua mãe poderemos entender a constituição de um adulto com afetividade bem ou mal construída”. (SARNOSKI, 2014, p. 3).

Nesta perspectiva, é necessária uma investigação de como essa criança chega até a escola, para assim ter uma aproximação adequada deixando-a sentir-se acomodada nessa nova etapa de sua vida. É através do afeto e das ações que manifestamos nossas emoções sejam elas de medo, de raiva, de insatisfação e é necessário que o outro esteja ali para amparar e acolher este sujeito.

2.2 OS BENEFÍCIOS QUE A AFETIVIDADE PROPORCIONA AS CRIANÇAS

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), contemplar o cuidado na esfera da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação. Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O desenvolvimento integral depende tanto de cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação

e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. Assim, a satisfação das necessidades afetiva das crianças é a base para o desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998).

Estudos e pesquisas de Piaget (1996) demonstraram que existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias de cada faixa etária, isto é, existe uma assimilação progressiva do meio ambiente, que implica uma acomodação das estruturas mentais a este novo dado do mundo exterior. É importante ressaltar que cada criança se comporta e tem seus estímulos diferenciados, incumbindo ao adulto acatar e conduzir a criança em suas aptidões respeitando seus limites.

Wallon (1999, p. 262) dedicou grande parte do seu trabalho ao estudo da afetividade e atribuiu à emoção um papel fundamental na formação da vida psíquica “por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage”.

Ao longo da história da humanidade, foram inúmeros os autores que se interessaram, direta ou indiretamente, pela questão do brincar, do jogo, do brinquedo e da brincadeira. Ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser. A criança encarna, dessa forma, uma possibilidade de mudança e de renovação da experiência humana, que nós, adultos, muitas vezes não somos capazes de perceber, pois, ao olharmos para ela, queremos ver a nossa própria infância espelhada ou o futuro adulto que ela se tornará.

Através da brincadeira o professor estimula a aprendizagem da criança de forma lúdica, possibilitando a construção de competências e conhecimentos, suas cognições, interações sociais com o outro. Sendo assim, podemos dizer que a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um adjacente de práticas, conhecimentos e componentes estabelecidos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem.

Um primeiro aspecto que podemos apontar é que o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas constitui um espaço de aprendizagem, onde Vygotsky (2007, p. 117) afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade”.

No entanto, a criança na sua inocência vê o brinquedo ou o brincar como uma forma de se divertir, ela cria situações que impulsionam a buscar novas habilidades e possibilidades

de compreender o mundo com suas ações, através do brincar a criança aprende a conviver com o outro e se relacionar de forma positiva ou negativa.

Para Kishimoto (2002) o brinquedo é diferente do jogo, onde o brinquedo é uma ligação íntima com a criança, na ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo cria uma situação imaginária que não é algo fortuito na vida da criança, mas sim, “a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VYGOTSKY, 2007, p. 117). Sendo assim, o brinquedo estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade.

Vygotsky (2001) relata sobre o papel do brinquedo, sendo um suporte da brincadeira e ainda o brinquedo tendo uma grande influência no desenvolvimento da criança, pois o brinquedo promove uma situação de transição entre a ação da criança com objeto concreto e suas ações com significados.

Portanto, o brinquedo é peça essencial no desenvolvimento cognitivo da criança, visto que, ao tocar no brinquedo desperta na criança a curiosidade em conhecer o objeto a qual ela segura em suas mãos e cria expectativas que irá desencadear novas descobertas e aprendizagens. Segundo Wallon (1999, apud WEREBE; NADEL, 2009, p. 24)), “todas as crianças, sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas, têm direito igual ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta. Elas não devem ter outra limitação além de suas aptidões”.

Dessa forma, benefícios como, o cuidar, o afeto, a alimentação, e a interação com outras crianças através de brincadeiras e brinquedos em sala de aula, faz com que a criança desenvolva bem o seu intelectual, e aprenda a conviver em um ambiente social, podendo contribuir muito para sua autonomia. O professor é um mediador e deve aplicar em sala de aula todos esses benefícios, estimulando e envolvendo a criança nas suas necessidades.

A escola também deve considerar os níveis do desenvolvimento cognitivo da criança, procurando compreender os comportamentos e capacidades predominantes em cada etapa e o que eles visam, a fim de melhor orientar a ação educativa. É preciso, pois, respeitar as capacidades cognitivas, bem como as necessidades afetivas da criança para que os conhecimentos apresentados sejam assimilados e utilizados mais tarde.

2.3 ESTRATÉGIAS PARA TRABALHAR COM AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) na Educação Infantil estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. São eles que asseguram as condições para que as crianças

Aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 56).

O professor afetivo é aquele que desenvolve estratégias pedagógicas, educativas, dinâmicas e criativas, demonstra prazer em ensinar, estimulando os alunos e envolvendo-os nas decisões e nos trabalhos do grupo. O professor deve estar centrado na pessoa do aluno, compreendendo suas principais necessidades e incluindo-as no planejamento do ensino. A afetividade é importante para que se estabeleça uma melhor relação educativa entre professores e alunos, favorável, conseqüentemente, a aprendizagem dos conteúdos escolares, dessa forma, o educador garante um bom relacionamento e conduz o desenvolvimento do aluno com êxito (RIBEIRO e JUTRAS, 2009).

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2017, p. 34-35).

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC (2017) está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista.

Corpo, gesto e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando progressivamente, conscientes dessa corporeidade.

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia e outros)

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde de muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite, hoje, ontem e amanhã e outros) (BRASIL, 2017, p. 23)

Portanto, entende-se que no âmbito da educação infantil, é interessante que o professor esteja disposto a trabalhar com criatividade o grupo de alunos, e com cada um em sala de aula, assim como, com o lúdico e também com músicas, contos de histórias altamente envolvente, promovendo experiências nas quais as crianças possam se desenvolver, através de observações, investigações, ampliando seus conhecimentos e obtendo as condições necessárias de acolhimento e valorização.

Sendo assim, o professor tendo como base a BNCC (2017) poderá desenvolver estratégias pautadas no respeito mútuo, nas diferentes culturas e modos de vida, direcionando seus alunos à autonomia, tornando-as pessoas investigativas, críticas e confiantes em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. A paciência, a dedicação, o amor, e a vontade de ajudar o aluno e seus familiares, também são estratégias para se ter bom êxito no seu papel de educador, a criança ao entrar na sala de aula pela primeira vez, precisa ser muito bem acolhida, porque a um rompimento de sua vida familiar para iniciar-se uma nova experiência, e esta deverá ser agradável.

2.4 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola apresenta-se hoje, como uma das mais importantes instituições sociais por fazer, assim como outras, a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a criança se humanize, cultive-se, socialize-se ou, numa palavra, eduque-se (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Horn (2007), fala que a organização do ambiente escolar deixa pistas sobre a concepção de criança do professor. Para ela, “por meio da leitura das paredes e das organizações dos espaços das salas de aula de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem” (HORN, 2007, p. 37), a organização dessas instituições: traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário.

É importante que as instituições de ensino da educação infantil estejam adequadas e bem organizadas para um bom atendimento as crianças, proporcionando um ambiente amplo que contribua para o processo educacional. Por isso, a importância de refletir sobre a organização dos espaços educativos, afim de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças.

Segundo Tiriba (2008, p. 38), “do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”. Portanto, é fundamental que as instituições de educação infantil proporcionem um espaço escolar que seja incentivador aos olhos das crianças, um lugar aconchegante que possa descobrir novos caminhos, que sintam o desejo em retornar sempre.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996, p. 12), art. 29, a importância da Educação Infantil está assim explicitada “a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. No entanto essa LDB (1996), em seu art. 31, apresenta as regras para a organização da Educação Infantil, quais sejam:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996, p. 23).

Também, de acordo com as legislações, a preocupação do Estado não deve ser somente a de oferecer o ensino na Educação Infantil, mas também o de organizar as propostas pedagógicas. Com todo esse aparato legal a Educação Infantil torna-se um direito da criança e um dever do Estado e se constitui como a primeira etapa da Educação Básica do Sistema de Ensino Brasileiro, devendo cumprir duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar.

Nesta perspectiva, é indispensável que se faça uma reflexão sobre como as instituições e o Estado estão compromissados em cumprir com os direitos da criança, sabendo-se que ainda há muito o que fazer pela Educação Infantil, estas propostas têm que estarem alinhadas com a prática e realmente voltadas para o educar e o cuidar destas crianças. Muito se sabe que não é tarefa fácil trabalhar com a Educação Infantil pois, a falta de investimentos, a qualidade no atendimento entre outras ações, desencadeiam estas motivações.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2010), através da Resolução CNE/CEB ⁵nº 5/2009, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 11).

⁵ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação básica

Diante de tais concepções entende-se que a escola, o professor e a família tendem a caminhar juntas para que a criança possa ter um melhor desempenho nas suas atividades físicas e psíquicas, desenvolvendo uma relação mútua de afeto e socialização, construindo saberes e produzindo culturas.

O projeto nº 414/2008 destina-se a adaptar a LDB (1996) à nova redação do artigo 208, inciso IV, da Constituição, segundo o qual (de acordo com emenda aprovada em 2006) a Educação Infantil, será oferecida a crianças até cinco anos de idade. Este projeto atende a crianças de 0 a 5 anos e se divide em duas etapas: a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos) (BRASIL, 1996).

De acordo com o projeto é garantido atendimento gratuito em creches e pré-escolas para crianças na faixa etária de zero até cinco anos de idade, modificando-se, para tanto, a redação do inciso IV do art. 4º da LDB (1996). No Título III, desta Lei, que trata do direito à educação e do dever de educar, precisamente no art. 6º, o art. 2º do projeto estabelece, como dever dos pais ou responsáveis, a efetivação de matrícula dos filhos menores, a partir de cinco anos, no ensino fundamental. O contorno de seis anos, atualmente presente na LDB (1996), deverá ser reduzido para cinco anos de idade, no caso da pré-escola (art. 30, inciso II, da LDB).

Nessa conjuntura, cabe ressaltar o papel fundamental dos pais em levar suas crianças para creche entre 0 a 3 anos por não se tratar de algo obrigatório e salienta-se que é de responsabilidade dos pais e município sua obrigatoriedade que as crianças a partir dos 4 anos de idade estejam matriculadas na pré-escola e que ela pode ser parcial ou integral dependendo da situação em que haja a necessidade dos pais em deixar seus filhos aos cuidados da escola enquanto trabalham.

3 METODOLOGIA

Tendo em vista a abordagem do problema esta será uma pesquisa qualitativa, pois a subjetividade será interpretada a luz dos fenômenos, com a atribuição de significados básicos e os dados serão analisados de modo indutivo. A pesquisa ainda terá aspectos quantitativos sendo quantificados traduzidos em números opiniões e informações para classificá-los e analisá-los como também o uso de recursos e técnicas estatísticas como a percentagem.

Referindo-se aos procedimentos técnicos (GIL, 2015), a pesquisa será bibliográfica, pois será elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros,

artigos de periódicos e, também, material disponibilizado na internet. De acordo com os objetivos, a pesquisa ainda terá aspectos descritivos pois, visa descrever características de um fenômeno e de uma determinada população. Envolverá coleta de dados e o uso de técnicas padronizadas, como o questionário. Os sujeitos da pesquisa são os professores que atuam na Educação Infantil.

Quanto o instrumento da pesquisa, utilizou-se de um questionário, pois este apresentará as mesmas questões para todas as pessoas, garantindo absoluto sigilo, favorecendo a tabulação das respostas e contendo questões para atender as finalidades específicas de uma pesquisa. Assim, este será organizado com perguntas objetivas e subjetivas, aplicado pelo *Google Forms*, devido o atual momento pandêmico que estamos vivendo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para fundamentar nossa pesquisa, fizemos alguns questionamentos, iniciando com a pergunta que procurou saber se o professor acredita que trabalhar a afetividade na educação infantil é um fator importante? Por quê? Onde os participantes apresentaram as respostas organizadas no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - A importância da afetividade na Educação Infantil segundo os professores.

Participantes	Respostas
01	É no dia a dia que os momentos de afeto devem ser construídos, o professor deve agir de forma afetuosa em toda rotina da criança, tornando a afetividade na educação infantil mais presente e natural.
02	Sim, pois a criança que é tratada com afetividade tende a ter mais prazer por estar no ambiente escolar, garantindo à mesma, relações harmoniosas, onde possa acontecer a construção da aprendizagem de forma significativa.
03	Sim, porque se não conseguirmos por esse lado não conseguimos nada.
04	Sim, porque afetividade é muito importante.
05	É importante sim, pois a afetividade em todos os momentos da vida tornasse importante para o ser humano, quem não gosta de ser bem tratado? E quando se trata de crianças, tornasse ainda mais necessário o trabalho com afetividade. Pois as crianças principalmente aquelas muito pequenas estão deixando suas famílias por um momento diário, e é aí que entra a intervenção dos professores e outros que fazem a escola que de forma afetiva fica mais prazerosa a convivência escolar, levando às crianças momentos de conforto e um melhor desempenho do desenvolvimento.
06	Com certeza é o fator primordial para que a mesma tenha um desenvolvimento significativo.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Levando em consideração a tudo que foi dito acima, não resta dúvidas que a afetividade é um fator primordial para que se tenha bom êxito, quer seja na sala de aula, ou mesmo em casa com a família. O afeto traz para a criança a sensação de segurança e a escola que toma como base esse princípio de afetividade tem grandes resultados.

Na segunda pergunta, indagou-se sobre se a afetividade é um instrumento que contribui positivamente na mediação do professor no processo cognitivo das crianças na educação infantil? Para 100% dos professores desta instituição a qual foi feito o questionamento diz que a afetividade é sim um instrumento fundamental de mediação do professor, isto quer dizer que, quando a escola trabalha a afetividade entre professor e aluno no processo cognitivo a uma contribuição significativa na Educação Infantil.

A terceira pergunta, indagou-se como você trabalha a afetividade na educação infantil? Nessa perspectiva, 100% dos professores veem as estratégias como jogos e brincadeiras, músicas, dinâmicas, contação de histórias uma forma lúdica e afetiva para se trabalhar com seus alunos dando a eles oportunidade de se desenvolverem físico, psíquico e motor.

A questão seguinte trazia a seguinte pergunta: como é possível trabalhar a afetividade em sala de aula como ferramenta no desenvolvimento de habilidades e competências na educação infantil? Onde os participantes apontaram as suas respostas conforme Quadro 2:

Quadro 2 - Desenvolvimento de habilidades e competências a partir da afetividade.

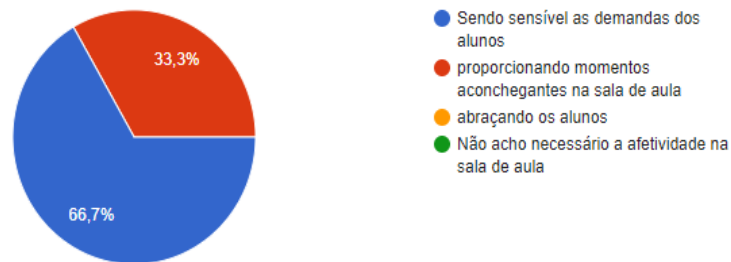
Participantes	Respostas
01	A afetividade contribui para a criação de um espaço agradável e harmonioso em sala de aula, pois este ambiente é um dos responsáveis por despertar nas crianças a curiosidade e o prazer em aprender.
02, 04	Por meio de atividades lúdicas, conversas, brincadeiras, músicas, sabendo falar harmoniosamente com os alunos e de todas as formas possíveis, pois a afetividade permeia todo o universo da educação infantil.
03, 05	Em todos os momentos é necessário usar o lado afetivo.
06	Em todas as atividades escolares, é necessário usar a afetividade.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

A maioria dos professores acima, cita que, trabalhar com atividades lúdicas, brincadeiras, músicas, conversas, são habilidades e competências que desperta nas crianças o gosto pela aprendizagem, ressalta-se ainda que um ambiente ilustrado, harmonioso e bem aconchegante contribui bastante para o desenvolvimento escolar do aluno.

A questão seguinte, indagava sobre se a escola é um local de complementação das formações cognitivas e afetivas. Sendo assim, marque como um professor afetivo é essencial para o desenvolvimento humano. Onde obteve-se as respostas dispostas no Gráfico 1:

Gráfico 1 - O professor afetivo é essencial para o desenvolvimento.

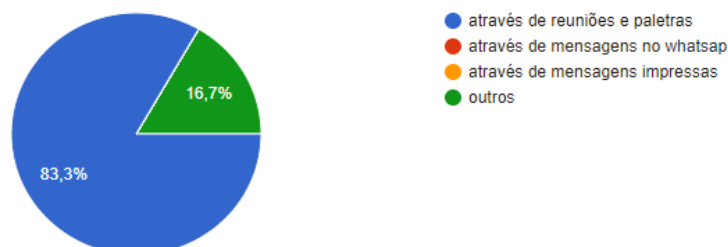


FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Como mostra o gráfico acima, 66,7% dos professores concordam que o professor afetivo é essencial sendo sensível às demandas dos alunos e 33,3%, proporcionando momentos aconchegantes na sala de aula. Os dois pontos são essenciais para o desenvolvimento do aluno e ainda acrescenta-se que o ambiente organizado e o professor ativo que interage com seus alunos impulsionando a socialização entre os mesmos facilita no seu desenvolvimento humano.

Na sexta pergunta tem-se a seguinte indagação: como a instituição onde você trabalha costuma estabelecer um vínculo afetivo entre professores, pais e gestores? Assim, as respostas estão expostas no Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 - Existência de um vínculo afetivo entre professores, pais e gestores.



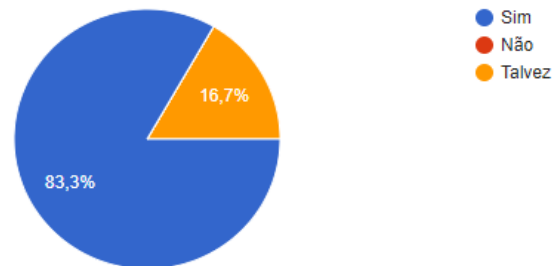
FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

O gráfico acima apresenta que 83,3% dos professores revelam que a existência de um vínculo afetivo entre professores, pais e gestores é realizada através de reuniões e palestras e

16,7% apontam outros, tal contexto evidencia que reuniões e palestras ainda é o meio mais efetivo para a aproximação entre pais e mestres.

Na sétima indagação, tem-se o seguinte questionamento: você se considera uma pessoa afetiva para com seus alunos? As respostas estão tabuladas no Gráfico 3, abaixo:

Gráfico 3 – Afetividade do professor para com seus alunos.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

De acordo com o gráfico acima 83,3% dos professores se consideram pessoas afetivas para com seus alunos e 16,7% apontam talvez como resposta, muitas vezes o professor ainda traz consigo a forma tradicional de trabalhar em sala de aula e por não ser tão carinhoso com seus alunos tenha essa concepção de não ser um professor afetivo, lembrando que afetividade não quer dizer que o professor precise estar acarinhando seus alunos o tempo todo, ela deve e pode ser embasada no respeito e na confiança. Ele pode ser sim afetivo sem a necessidade de estar sempre abraçando, basta que ele dê a atenção e o cuidado que a criança tem de direito.

A seguir, foi solicitado que os participantes da pesquisa justificassem a sua resposta. Nessa perspectiva, as suas respostas, estão no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 - Justificativas sobre a afetividade dos professores para com seus alunos.

Participantes	Respostas
01	A relação do professor com o aluno, deve ser embasada no respeito e confiança, tendo como norte a autonomia de ambos, por isso é importante que o professor leve em consideração a dimensão afetiva como essencial no contexto escolar.
02	Me considero uma pessoa afetiva no sentido em que procuro tratar meus alunos com carinho, proporcionando também atividades lúdicas regadas com muito afeto e acima de tudo tentando mostrar para eles o quanto acredito no potencial de cada um como seres atuantes e construtores de suas competências e habilidades.
03 e 04	Porque costumo dar muito amor e carinho aos meus alunos.
05	Tratando bem todos eles.
06	Tento repassar aos mesmos alunos a importância da afetividade com todos no dia a dia.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Diante das respostas citadas acima posso dizer que os professores desta instituição são pessoas afetivas e que se preocupam com o desenvolvimento cognitivo e afetivo de seus alunos, tentam repassar através do carinho e estratégias lúdicas a importância da afetividade no cotidiano de cada um. Que eles são construtores de suas competências e habilidades e é através do respeito e da confiança de ambas as partes que uma escola se mantém de pé, levando em consideração a dimensão afetiva como essencial no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao redigir este artigo procurou-se enfatizar que a afetividade é um fator indispensável e indissociável e que a mediação do professor no processo cognitivo das crianças na Educação Infantil se apresenta como função primordial para um bom relacionamento entre professor e aluno. Considerando os resultados alcançados percebeu-se que 100% dos professores desta instituição a qual foi feito o questionamento diz que a afetividade é sim um instrumento fundamental de mediação do professor, isto quer dizer que, quando a escola trabalha a afetividade entre professor e aluno no processo cognitivo a uma contribuição significativa na Educação Infantil.

Para 100% dos professores veem as estratégias como jogos e brincadeiras, músicas, dinâmicas, contação de histórias uma forma lúdica e afetiva para se trabalhar com seus alunos dando a eles oportunidade de se desenvolverem físico, psíquico e motor, 66,7% dos professores concordam que o professor afetivo é essencial sendo sensível as demandas dos alunos e 33,3%, proporcionando momentos aconchegantes na sala de aula. Os dois pontos são essenciais para o desenvolvimento do aluno.

Percebeu-se que 83,3% dos professores revelam que a existência de um vínculo afetivo entre professores, pais e gestores é realizada através de reuniões e palestras e 16,7% apontam outros, tal contexto evidencia que reuniões e palestras ainda é o meio mais efetivo para a aproximação entre pais e mestres. Para 83,3% dos professores se consideram pessoas afetivas para com seus alunos e 16,7% apontam talvez como resposta, muitas vezes o professor ainda traz consigo a forma tradicional de trabalhar em sala de aula e por não ser tão carinhoso com seus alunos tenha essa concepção de não ser um professor afetivo.

Comprovou-se que os professores são pessoas comprometidas com a afetividade na sala de aula e que é de suma importância que esse vínculo seja desempenhado como forma de

aproximação de ambas as partes e a escola em conjunto com a família pode sim transformar a autonomia nas crianças. Por fim, espera-se que a afetividade na Educação Infantil seja relevante e que propicie sentimentos, emoções, provocando o gosto pela aprendizagem da criança e tornando-o um indivíduo crítico, criativo, consciente e produtivo.

Indica-se a leitura deste artigo aludido nos aspectos fundamentados nas discussões dos autores e na pesquisa de campo, conclui-se que a afetividade manifestada na relação entre professor e aluno constitui elemento inseparável no processo de construção do conhecimento, uma vez que a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de transformação do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOCK, Ana Marcês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Irassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar**. MEC. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v.1.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- HORN, J. **Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002. In: _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. SP: Cortez, 2012.
- LAKOMY, Ana Maria. Teorias cognitivas da aprendizagem. Curitiba: IBPCX, 2003.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- RIBEIRO, A; JUTRAS, M. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- SARNOSKI, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo, EDUC, 2014.
- TIRIBA, L. **Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas**. São Paulo: Ática, 2008. p. 66-86.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henry. **O desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção**. Revista Didática Sistêmica, vol. 4, julho dezembro de 1999.

CONTRIBUIÇÕES DA INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo de caso em uma escola pública do Seridó

Antônio Dantas do Nascimento⁶
Sônia Azevedo de Medeiros⁷

RESUMO

Este artigo tem como tema a contribuição da inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como meio de inserir os educandos digitalmente na escola, visando o ensino aprendizagem através do uso das tecnologias de comunicação e informação. Aborda a problemática da inclusão digital e como pode contribuir para a construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como objetivos a inserção da inclusão digital e seus tipos na escola que oferece a Educação de Jovens e Adultos no contexto atual, características da inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos e seus benefícios. Foi utilizado a metodologia quantitativa e qualitativa, com aspectos descritivos e bibliográficos, sendo os dados coletados através de um questionário analisado posteriormente a luz de alguns teóricos da área da educação como Freire (1989), Pinto (2000) e Pretto (2010). Contudo, conclui-se que a inclusão digital na escola contribui no conhecimento e no desenvolvimento dos educandos, para seus hábitos diários de comunicação e trabalho e que nem todos tem o devido ensino sobre o uso das tecnologias. A escola em alguns casos é a única oportunidade de acesso aos meios digitais, é de grande importância inserir estes educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), democraticamente uma vez que, o uso das tecnologias esta cada vez mais presente na sociedade contemporânea.

Palavras-chaves: Inclusão digital; Tecnologias; Educação de Jovens e Adultos.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA) consiste em disponibilizar para todos os alunos de modo igualitários a oportunidade de ter acesso, democraticamente, a inserção do uso das tecnologias de informação e comunicação na escola, independente da modalidade de ensino, que possibilite o acesso destes educandos a aprendizagem. Utilizando ferramentas tecnológicas, contudo, fazendo uso de uma nova linguagem que são os meios digitais que estão sendo implementados cada vez mais no meio da sociedade atual que vivemos, portanto, inclui-los digitalmente pode torná-los capazes de alcançar melhores condições de vida, podendo simplificar tarefas diárias gerando oportunidades melhores de trabalho, refletindo em uma melhor qualidade de vida.

Diante do exposto acima se definiu como o problema para este estudo como a inclusão digital pode contribuir para a construção do conhecimento na EJA? Procurando esclarecer tal temática têm-se como objetivo geral, contribuições da inclusão digital na EJA,

⁶ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: antoniodantas2015js@hotmail.com

⁷ Professora Orientadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: soniamedeirosjs@hotmail.com

um estudo de caso em uma escola pública do Seridó. E ainda como objetivo específico, a Educação de Jovens e Adultos no contexto atual, a inserção da inclusão digital e seus tipos na escola, características da inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos e seus benefícios.

Foi escolhido como tema deste trabalho de pesquisa, a inclusão digital na EJA como meio de inserção de todas as modalidades de ensino da escola, por que o avanço do uso das tecnologias de informação e comunicação está cada vez mais sendo inseridas na nossa sociedade. Portanto, as instituições escolares têm seu papel relevante neste processo de inovação tecnológica, no ensino e aprendizado de educandos no referente ao uso e manuseio de ferramentas digitais, tornando estes alunos capazes de acompanhar os constantes desafios que irão enfrentar na sociedade contemporânea.

A referida pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de ensino localizada no centro de Jardim do Seridó-RN. Os participantes da pesquisa foram os professores que atuam na EJA. Utilizou-se a metodologia qualitativa e quantitativa, com aspectos descritivos e bibliográficos, sendo os dados coletados através de um questionário, analisado posteriormente a luz dos principais teóricos da área de alfabetização.

Esse trabalho está organizado para melhor entendimento em cinco partes, a primeira é a introdução que descreveu a problemática, objetivos e a justificativa da escolha da pesquisa do trabalho. No segundo, tem-se o referencial teórico onde podemos refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto atual, a inserção da inclusão digital e seus tipos na escola, características da inclusão digital na EJA e seus benefícios. A terceira parte está destinada aos procedimentos metodológicos, e ainda, na quarta parte tem-se as análises dos dados coletadas e, por fim, as considerações finais apresentam a síntese dos principais resultados identificados no estudo.

Espera-se que este trabalho de pesquisa possa contribuir no estudo de temas de inclusão e inserção do ensino do uso das tecnologias na escola, e que todas as modalidades de ensino tenham condições iguais de ensino, onde os professores sejam conscientes nas atitudes educativas proporcionando oportunidades norteadoras de ensino-aprendizagem, para tornar indivíduos capazes de alcançar seus objetivos de vida.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO ATUAL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seu contexto histórico passou por várias modificações estruturais no seu modelo organizacional, mas foi realmente só a partir dos anos

de 1940, que passou a ganhar força como um sistema diferenciado e significativo para a educação brasileira. A sua política educacional surgiu por causa da alta defasagem educacional consequências do crescimento do analfabetismo e a implantação das indústrias no Brasil, também as cobranças por parte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que via desigualdade sociais por falta de uma educação ampla que possibilitasse a todos o ensino e aprendizagem como uma forma de combater as desigualdades e o oportunizasse a sua trajetória profissional.

Segundo Haddad (2000, p. 111) “denunciava o mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos no processo de desenvolvimento das nações”. O patamar do analfabetismo no Brasil contribui para despertar os interesses políticos nacionais com esta situação educacional que foi vivenciada, nos colocava como país subdesenvolvido, passando assim, a preocupar-se com a Educação de Jovens e Adultos, com interesse de acabar com o contínuo crescimento do contingente dos analfabetos, daí a campanha da Educação de Jovens e Adultos, voltada para a vida, trabalho e profissionalização.

Já no governo de Fernando Henrique Cardoso, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, em que a mais significativa contribuição para a Educação de Jovens e Adultos foi substituir a ideia de Ensino Supletivo e colocá-la como modalidade de educação básica. Seu artigo 37º, parágrafo 1º, diz:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 12).

A EJA tem em seu objetivo a universalização da alfabetização de Jovens e Adultos a partir dos 15 anos ou mais, que passa por todos os níveis da Educação Básica do país, destinado aos jovens, adultos e idosos que estão fora da faixa escolar convencional na idade apropriada, permitindo que esses alunos retomem os estudos e os conclua em menos tempo, ficando assim, melhor qualificado para o mercado de trabalho. Nagle (1997, p. 125) mostra que “diante das modificações setoriais, da efervescência ideológica e dos movimentos político-sociais, a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como uma força propulsora da sociedade brasileira”.

Esta modalidade de ensino para jovens e adultos é ofertada no ensino presencial e também à distância (EAD), gratuitamente na rede pública de ensino do Brasil. Hoje, este programa de ensino é dividido em etapas, que vai do ensino fundamental ao médio. A EJA Ensino Fundamental: destinada a jovens a partir de 15 anos que não completaram a etapa entre o 1º e o 9º ano. Nessa etapa, os alunos emergem em novas formas de aprender e pensar, tem duração média de 2 anos para a conclusão. A EJA Ensino Médio: destinada a alunos maiores de 18 anos que não completaram o Ensino Médio, que completa a Educação Básica no Brasil. Ao concluir essa etapa, o aluno está preparado para realizar provas de vestibular e ENEM, para ingressar em universidades, o tempo médio de conclusão é de 18 meses.

Outra classificação comum da EJA é separar os anos do Ensino Fundamental, criando a seguinte categorização: Etapa I: Abrange do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no ensino regular; Etapa II: Corresponde do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no ensino regular; e Ensino Médio.

No contexto da educação brasileira, uma parcela da população, não teve a oportunidade de concluir e outros, nem mesmo de frequentar o ensino básico quando jovens, no entanto, para conquistarem posições melhores e mais favoráveis no mercado de trabalho e no meio social que vivem depois de alguns anos longe das aulas escolares, elas decidiram voltar para concluírem o ensino básico visando oportunidades melhores de trabalho, buscando assim, uma melhor qualidade de vida.

Freire (1989, p. 30) considera que:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos, escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político.

O supletivo é a saída que muitos encontram para obter a certificação básica de ensino. E foi pensando em atender essa parte da população que o Governo Federal criou a partir da Lei de Diretrizes Básicas e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 a EJA, programa que visa facilitar o acesso à Educação de Jovens e Adultos.

Já na 3ª e última versão da Base Nacional Curricular Comum - BNCC de fevereiro de 2019, com um discurso de diminuir a desigualdade social, dispondo de um ensino gratuito e igual para todos, a BNCC, não considera as particularidades dos jovens e adultos, uma vez que só na introdução menciona a diversidade, ficando a cargo dos Estados e Municípios

regulamentar o ensino para esses alunos que por algum motivo, não concluíram o ensino básico na idade apropriada e que fazem parte de uma realidade da educação brasileira em todo o país.

2.2 A INSERÇÃO DA INCLUSÃO DIGITAL E SEUS TIPOS NA ESCOLA

A inserção da inclusão digital na escola pública é o processo de democratização do acesso as tecnologias da informação, sejam eles dispositivos portáteis ou não coletivos ou individuais, na perspectiva do direito a educação dos alunos e da importância dos educadores nesse processo inclusivo, tendo em vista, que o avanço da tecnologia no meio social já é uma realidade presente no cotidiano, portanto, surge cada vez mais a importância da alfabetização digital como direito humano e social.

Segundo López e Samek (2011, p. 22) “estamos na eminência de um novo direito a partir do ambiente tecnológico criado no mundo da informação e comunicação”. Quando falamos em inclusão digital na rede escolar, não podemos deixar de citar o papel do professor que nos dias de hoje está cada vez mais inserido no processo de avanço tecnológico que se propaga rapidamente em todo meio social inclusive nas escolas, de modo que, simplifique a rotina cotidiana e são entendidas como recurso pedagógico que podem auxiliar na prática docente.

Assim, afirma Ramal (2002, p. 65)

Hoje conhecemos um novo espaço de leitura e escrita. As letras concretas e palpáveis se transformam em *bites* digitais; a página em branco é o campo do monitor a pena é o campo teclado e há uma estranha separação entre nosso corpo, real, e o texto, virtual. Até não ser impresso, o texto pode ficar indefinidamente nessa outra materialidade.

A tecnologia na escola auxilia no desenvolvimento dos alunados desperta o interesse dos mesmos, é um excelente meio de transmitir conhecimento, pois o avanço da tecnologia está em todo o meio social. No contexto das escolas, o mais comum é encontrar laboratório de informática que geralmente é uma sala com computadores de mesa interligados a rede mundial de computadores *internet*, mais também pode ser utilizada outras ferramentas como *notebooks*, lousa digital, *tablets* e celulares. Segundo Richit (2004, p. 12) “se a tecnologia é uma importante ferramenta que poderá agregar valor ao ensino, é sabido que esta também poderá desviar o foco de atenção dos alunos que poderão utilizá-las como meio de refúgio na aula quando não utilizadas pelo professor”.

Contudo, é preciso que haja capacitação para professores de maneira recorrente, para que estes profissionais da educação possam ministrar aulas eficazes que possibilitem um ensino aprendizagem adequado. Contudo, uma parcela de educadores, por algum motivo, rejeita os recursos tecnológicos nas escolas por ser um processo inovador.

Segundo Johnson (2001, p. 15-16) elucida que

em nenhum período da cultura humana os homens compreenderam os mecanismos psíquicos envolvidos na invenção e na tecnologia. Hoje é a velocidade instantânea da informação elétrica que, pela primeira vez, permite o fácil reconhecimento dos padrões e contornos formais da mudança e do desenvolvimento. O mundo inteiro, passado e presente, revela-se agora a nós mesmos do mesmo modo que percebemos uma planta crescendo graças a um filme enormemente acelerado. Velocidade elétrica é sinônimo de luz e de compreensão das causas.

Para os alunos da EJA, a escola é um importante meio de inclusão digital, pois os mesmos encontram na instituição educacional que estão inseridos uma infraestrutura montada com profissionais capazes de transmitir o conhecimento básico normalmente de informática em ambiente especializado. A escola com seu papel de formar educandos não pode se omitir a evolução da tecnologia, faz-se necessário a inserção de métodos que promovam uma educação digital no tocante que proporcione oportunidades.

Em um mundo no qual a informação e os conhecimentos se acumulam e circulam através de meios tecnológicos cada vez mais sofisticados e poderosos, o papel da escola deve ser definido pela sua capacidade de preparar para o uso consciente, crítico, ativo dos aparatos que acumulam a informação e o conhecimento (TEDESCO, 2002, p. 27).

A inserção digital no cotidiano das pessoas já é uma realidade presente e notória, o aparelho que mais é inserido é o celular *smartphone*, que cada vez mais se propaga a todas as classes de indivíduos, esta ferramenta por ser portátil e por compor várias funcionalidades desde a telefonia a o acesso a *internet*, foi uma saída bastante relevante na interação virtual nas escolas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2014) afirma que os aparelhos móveis são uma promessa especial para a educação, ainda mais em um momento em que grande parte das pessoas já tem acesso a eles. Sendo considerados de forma coletiva, eles são a Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC, interativa mais presente no mundo.

Segundo a UNESCO (2014, p. 44),

Pela primeira vez na história existem mais telefones celulares e tablets do que pessoas no planeta, a sua utilidade, facilidade e custo baixo possui potencial para expandir as oportunidades educacionais dos estudantes, inclusive em áreas onde os recursos educacionais tradicionais são escassos.

Naturalmente, os aparelhos celulares serão vistos como uma ferramenta importante nas escolas desde que seu uso seja utilizado corretamente, pois a inserção digital não está limitada só aos computadores, tendo em vista que nem todos tem acesso a computadores fora das escolas no seu dia a dia, e no público de educandos da Educação Jovens e Adultos, a alfabetização digital é necessária em diversos aparelhos comuns a todos.

2.3 CARACTERÍSTICAS DA INCLUSÃO DIGITAL NA EJA E SEUS BENEFÍCIOS

Como alternativa a educação para todos, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma oportunidade para incluir estes estudantes que por algum motivo estão ausentes do ensino regular brasileiro, tendo a possibilidade de cursar na modalidade presencial ou à distância. A Educação à distância (EAD) vem com um forte crescente nos últimos anos no Brasil, com tudo aliado com o avanço da tecnologia principalmente na área educacional. Segundo Miranda e Machado (2010, p. 534) “deve-se sempre priorizar o conhecimento do aluno. Nesse cenário, o professor tem o papel de mediador, facilitador e a todo momento deve estar instigando a turma a refletir e a descobrir ideias novas, para velhos pensamentos”.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no mundo contemporâneo, através do avanço tecnológico traz mudanças de significativas para a instituição escolar, a inclusão digital está ligada a democratização dos aparatos digitais presente na sociedade, como meio de comunicação e otimização de tarefas é de extrema importância que a instituição escolar e professores usem dessa tecnologia como aliada, para melhorar suas metodologias de ensino, reforçando o aprendizado dos educandos. Como afirma Mercado (1999, p. 27):

As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e o mundo.

A compressão também deve ser voltada inclusão do uso da tecnologia digital para amenizar mais os índices de cidadãos na terceira idade e futuros idosos que não sabem ou tem

dificuldade de manusear as tecnologias digitais em rede que, por algum motivo, são excluídos dessa ferramenta tão eficaz e importante para uso no nosso cotidiano, dando-lhes uma melhor qualidade de vida em meio a sociedade o sujeito ganhará aptidão para gerir sua própria vida.

No entanto, a inclusão digital não se reduz apenas ao acesso das pessoas da terceira idade às tecnologias digitais em rede; significa também proporcionar experiências sociais colaborativas de forma que haja “troca entre amigos, entre parceiros, possibilitando a dinâmica de produção colaborativa com uma intensificação da produção de conhecimentos e culturas (PRETTO, 2010, p. 7).

Com manuseio da tecnologia no mundo atual, os estudantes vão perceber a importância que de fato traz a tecnologia, pois a interação social no cenário atual, se dá cada vez através do avanço tecnológico, quanto mais o sujeito aprender a manusear as tecnologias digitais, mais se abre a oportunidade de um mundo com mais amplo de possibilidades, ganhará autonomia a cada descoberta.

Entendemos que os computadores, aos estarem conectados em rede, tornam-se potencialidades para a criação e a comunicação, o que só se torna possível à medida que os sujeitos interagem com a máquina, fazem descobertas, se comunicam com seus pares, compreendem o significado social dessas tecnologias, seus princípios, suas potencialidades, e a racionalidade que as perpassam, se familiarizam com a cultura digital de forma plena e livre (BONILLA; SOUZA, 2011, p. 103).

Portanto, todos que estão envolvidos com o processo de ensino-aprendizado na EJA, devem se comprometer a elaborar de forma diversificada metodologias de ensino de acordo com a necessidade de cada indivíduo e suas pluralidades culturais existentes na sociedade. Para ajudá-los conduzindo os mesmos a essa inclusão digital na EJA, para que o ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória e eficaz.

Como afirma Pinto (2000, p. 29),

O compromisso da escola é, sobretudo, o de assegurar a seus estudantes os instrumentos necessários para a participação ativa e cidadã no contexto em que estão inseridos”. Dito isso, reconhecemos a necessidade de que docentes e discentes, com base no uso das tecnologias digitais na EJA, sejam capazes de (re) criar diferentes formas de ver/sentir o mundo, atuando colaborativamente com o intuito de potencializar os processos de ensinar-aprender.

A educação exerce o seu papel fundamental na construção do conhecimento e que a sociedade dispõe de várias formas de comunicação entre elas, destaca-se a computacional,

essa ferramenta tecnológica é algo que vem, cada vez mais, sendo utilizada como linguagem, sendo uma ferramenta importante em todas as áreas que o ser humano está inserido como trabalho, escola, lazer, dentre outros.

O uso da informática na educação exige em especial um esforço constante do educador para transformar a simples utilização do computador numa abordagem educacional que favoreça efetivamente o processo de conhecimento do aluno. Dessa forma, a interação com os objetos de aprendizagem, o desenvolvimento de seu pensamento hipotético e dedutivo, de sua capacidade de interpretação e análise da realidade tornam-se privilegiados e a emergência de novas estratégias cognitivas do sujeito é viabilizada (OLIVEIRA, 2007, p. 62).

Segundo leciona Lazarte (2000, p. 51) “os elementos necessários para a inclusão digital não devem contemplar tão somente o acesso físico à infraestrutura e à conexão em rede e computadores”, mas, especialmente, a capacitação das tecnologias para utilizar estes meios de comunicação da informação e, principalmente, para criar a possibilidade de uma incorporação ativa no processo todo de produção, compartilhamento e criação cultural, os chamados conteúdos.

No sistema educacional brasileiro, há desafios a ser enfrentados por educadores, gestores públicos e educandos. Na sociedade atual que vivemos, muitos indivíduos tem o acesso ao conhecimento através do uso das tecnologias que têm a disposição. Já no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a inclusão digital para esses alunos possibilita um leque maior de conhecimento e oportunidades, a ficar mais bem qualificado para o mercado de trabalho, e que possam exercer a seus direitos e sua cidadania com voz ativa em meio à sociedade que passa por frequentes transformações.

3 METODOLOGIA

Do ponto da abordagem do problema a pesquisa será qualitativa e quantitativa, no tocante a qualitativa é um método de investigação através de coleta de dados, aprofundada mais nas questões propostas sobre o tema, para obtenção das opiniões, atitudes, motivações e vivencia dos participantes. Já na pesquisa quantitativa visa coletar dados numéricos a fim de entender o resultado proposto estatisticamente a fim de tirar conclusões gerais do tema.

No tocante aos objetivos da pesquisa essa será descritiva, visando como a inclusão digital pode contribuir para a construção do conhecimento na EJA, em uma instituição escolar

do Seridó Potiguar, através de um questionário para a coleta de dados, respondido por educadores relacionados ao tema proposto.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos a pesquisa é bibliográfica (GIL, 2015), elaborado a partir de trabalhos de pesquisa já publicados, embasado de referências teóricas, artigos científicos atuais, sites relacionados ao tema, livros, materiais disponíveis na *internet*, para obter um desempenho favorável aos fatos do trabalho de pesquisa realizado.

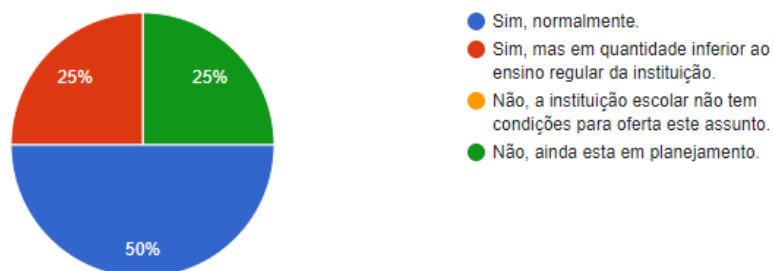
O sujeito da pesquisa serão os educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola pública do Seridó, que foram quatro (4) professores, onde 25% dos educadores têm idade entre 18 e 25 anos, 75% tem idade entre 36 e 40 anos, 100% são do gênero masculino, 50% são graduados e 50% especialistas, 25% têm de 0 a 5 anos de tempo de exercício de docência, 50% de 6 a 10 anos, 25% de 16 a 20 ano, e que 75% são funcionários efetivos e 25% são celetistas.

O instrumento da pesquisa será um questionário com nove (9) perguntas fechadas qualitativas, e uma (1) pergunta aberta quantitativa, o questionário está de igual forma para todos os sujeitos da pesquisa, mantendo o sigilo dos participantes e o anonimato, a fim de obter os dados necessários, para a construção do referido trabalho de pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O questionário foi aplicado com o objetivo de responder a problemática inicialmente planejada para este estudo. Assim sendo, a primeira pergunta, procurou saber se na instituição escolar que você trabalha está havendo inserção da inclusão digital com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Onde nessa temática, obteve-se os seguintes resultados dispostos no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Inserção das tecnologias na EJA.

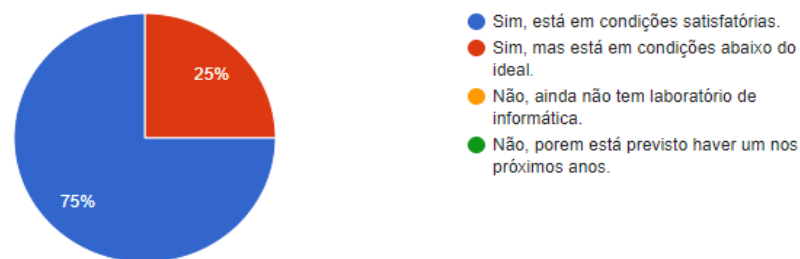


FONTE: Dados do pesquisador (2021).

De acordo com o gráfico acima, percebe-se que 50% dos participantes, estes afirmam que sim, normalmente, e outros igualmente, com 25% afirmam que “sim”, mas em quantidade inferior do ensino regular da instituição e “não”, ainda está em planejamento. Assim, sendo a metade dos professores da instituição escolar que foi analisada afirma que há inserção da inclusão digital para os alunos da EJA, que é algo significativo nas redes públicas de ensino, principalmente, na área de tecnologia.

Na segunda pergunta, foi questionado aos professores envolvidos se na escola que leciona há laboratório de informática. Nesse sentido, os professores responderam conforme disposto no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Existência de laboratório de informática na escola.



FONTE: Dados do pesquisador (2021).

De acordo com o gráfico acima, percebeu-se que 75% dos participantes, afirmam que sim, está em condições satisfatórias, e 25% dizem que sim, mas está em condições abaixo do ideal. Portanto, percebe-se que a escola encontra-se equipada com laboratório capaz de atender as necessidades dos educadores e educandos.

Já na pergunta três, foi questionado aos professores se acha necessário que os alunos da EJA sejam incluídos no universo digital na escola. Nessa vertente, percebeu-se que 100% dos participantes afirmam que sim, normalmente. Pode-se então, constatar que os profissionais da educação percebem a necessidade e a possibilitar de inserir os alunos da EJA no contexto digital.

Na quarta pergunta, questionou-se o que a tecnologia na escola auxilia no desenvolvimento dos alunos da EJA. As respostas estão apresentadas no Gráfico 3, a seguir.

De acordo com o gráfico acima, percebe-se que 75% dos participantes afirmam que sim, é muito importante neste processo, e outros 25% diz que não posso afirmar porque não passou por esta experiência. Assim sendo, a maioria dos participantes consideram que a

tecnologia na escola ajuda no desenvolvimento dos educandos em especial, neste caso, os da EJA.

Gráfico 3 - Auxílio da tecnologia no desenvolvimento dos alunos da EJA.

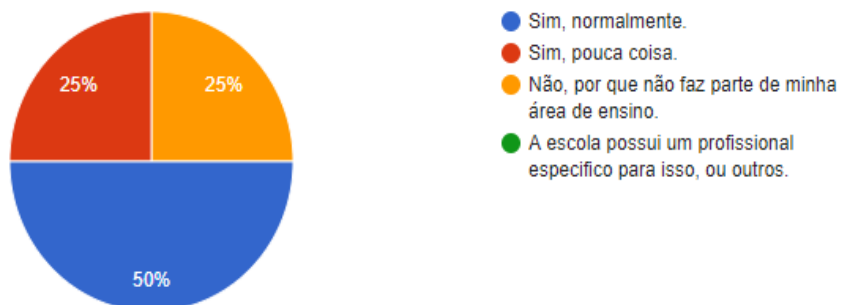


FONTE: Dados do pesquisador (2021).

Posteriormente, inferiu-se a questão sobre se os aparelhos celulares podem ser uma ferramenta importante no ensino aprendido nas escolas. A partir das respostas, percebe-se que 100% dos participantes, afirmam que sim, é muito importante. Assim, sendo evidenciado que por meio dos aparelhos celulares podem ser uma importante ferramenta para auxílio do ensino aprendido, tendo em vista também que é um aparelho de comunicação popular no meio da sociedade que vivemos e ainda, é de fácil acesso aos discentes.

Na questão seis perguntou-se sobre se o professor ensina alguma coisa sobre tecnologia para os seus alunos da EJA. Os participantes afirmaram a seguinte realidade, disposta no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Ensino sobre tecnologia aos alunos.



FONTE: Dados do pesquisador (2021).

De acordo com o gráfico acima, constata-se que 50% dos participantes, dizem que sim, normalmente e outros igualmente, com 25% afirmam que “sim” pouca coisa e “não”, por que não faz parte da área de ensino. Nesse sentido, pode-se constatar que os educadores inserem em suas práticas pedagógicas as tecnologias, tornando as aulas, mais interessantes e motivadoras.

Complementando a questão acima, indagou-se sobre se na instituição escolar que você trabalha tem professor específico para lecionar informática e suas tecnologias. Onde as respostas estão expostas no Gráfico 5, abaixo.

Gráfico 5 - Existência de um professor específico para lecionar informática.

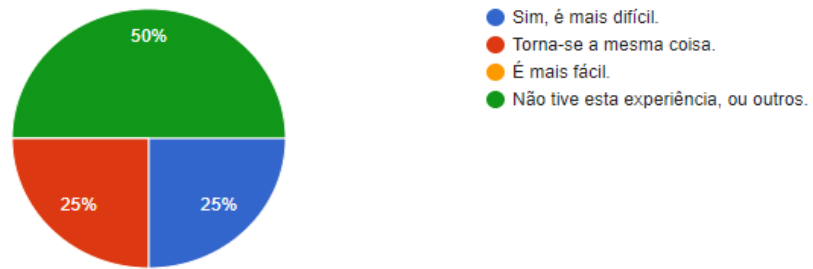


FONTE: Dados do pesquisador (2021).

De acordo com o gráfico acima, percebe-se que 50% dos participantes, afirmam que “não”, os professores é quem tem que ministrar sobre o assunto, e outros de igualmente, com 25% afirmam que “sim”, possui normalmente e 25% afirmam que na escola “não” possui nada sobre o assunto para os alunos. Assim, portanto, em relação a mão de obra qualificada para o ensino na área de informática e suas tecnologias, é importante a presença deste profissional nas escolas, pois pode ocasionar dúvidas e inseguranças pertinentes a área, principalmente, se o professor de disciplinas comuns não estiver apto a este ensino específico na área.

Na questão oito, foi perguntado sobre se lecionar algo sobre tecnologia é mais difícil do que outro conteúdo para os alunos da EJA. As respostas estão tabuladas no Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 - O ensino sobre tecnologia *versus* outros conteúdos.



FONTE: Dados do pesquisador (2021).

O gráfico acima expõe que 50% “não” tiveram esta experiência, ou outros, e que igualmente, com 25% dizem que, o ensino torna-se a mesma coisa e 25% acham que sim, é mais difícil. Ressalta-se que é importante os educadores conseguirem conciliar as tecnologias no contexto dos conteúdos lecionados, pois os educandos necessitam dessa atualização em seus conhecimentos.

Também se questionou sobre se como educador (a), entende que os alunos da EJA, se sentem incapazes de manusear aparelhos tecnológicos, como computadores, celulares, tablets, por estar estudando fora do ensino regular. Assim, tem-se as respostas dispostas no Gráfico 7, abaixo.

Gráfico 7 - Sentimento de incapacidade dos alunos da EJA para utilizar a tecnologia.



FONTE: Dados do pesquisador (2021).

De acordo com o gráfico acima, constata-se que 50% afirmam que “não” o desempenho dos alunos da EJA é o mesmo dos alunos do ensino regular e que de igualmente 25% eles afirmam que “sim” têm mais dificuldades e que 25% afirmam “não” tem esta experiência, ou outros. Assim, portanto, os educadores evidenciam que os educandos da EJA podem desempenhar um grau de conhecimento em alguns casos igual aos

alunos da rede regular de ensino, pois sempre é importante o professor ressaltar a motivação em sala de aula.

Por fim, questionou-se sobre se como educadora (o), possui alguma especialização ou curso de formação continuada voltada para Tecnologia e que justificasse a resposta. Assim, estes afirmaram as seguintes sentenças.

Quadro 1 - Habilitados para trabalhar com as tecnologias.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
01	Sim, fiz, vários cursos nesta pandemia
02	não
03	Ao longo da minha formação participei de cursos como (ferramentais de <i>software</i> livres para educação, oficinas de <i>canva</i> , <i>moodle</i> para educadores). Ministrei um curso voltado a inserção de recursos tecnológicos para potencializar as aulas remotas.

FONTE: Dados do pesquisador (2021).

De acordo com o quadro acima, três participantes responderam onde o primeiro afirma que “sim”, fez vários cursos neste período pandêmico, no segundo o mesmo afirmou que “não”, já o terceiro diz que “*ao longo da minha formação participou de cursos como (ferramentas de software livres para educação, oficinas de canva, moodle para educadores), ministrou um curso voltado a inserção de recursos tecnológicos para potencializar as aulas remotas*”.

Nesse contexto, a maioria dos participantes possui algum curso ou formação voltado para o uso das tecnologias na escola, que os torna mais capacitados para os desafios inerentes a profissão de educador, é de suma importância que estes profissionais estejam capacitados, principalmente, para a utilização de uso de ferramentas tecnológicas que podem auxiliá-los nos seus trabalhos e para promover um ensino aprendizagem cada vez melhor para os seus educandos em especial os da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos e a inserção do uso das tecnologias na instituição escolar, mediante o processo democrático, de modo que, todos tenham acesso as tecnologias de comunicação e informação, permitindo que estes educandos façam parte do uso desta nova linguagem que é o mundo digital, facilitando e simplificando o seu meio de vida, gerando oportunidades melhores de trabalho e

possibilitando conhecimento que tornem capazes de alcançar uma melhor qualidade de vida mediante as constantes transformações da sociedade atual que vivemos.

Os objetivos da presente pesquisa foram alcançados mediante pesquisas bibliográfica em artigos científicos de outros indivíduos com bases teóricas em temas relacionados a inclusão digital na EJA, também foi realizado um questionário *online* de pesquisa de campo aos educadores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola estadual do município de Jardim do Seridó-RN.

Diante dos dados obtidos, conclui-se que 50% dos participantes da pesquisa responderam que está havendo normalmente inserção da inclusão digital com alunos da Educação de Jovens e Adultos na instituição escolar que eles lecionam, e que 75% afirmam que há laboratório de informática e está em condições satisfatórias, ainda 100% dizem que acham necessário que os alunos da Educação de Jovens e Adultos sejam incluídos no universo digital na escola normalmente.

Destacou-se que 75% compreendem que a tecnologia auxilia no desenvolvimento dos alunos da EJA é muito importante neste processo, e que 100% dos participantes confirmam que os aparelhos celulares podem ser uma ferramenta importante no ensino aprendizagem nas escolas é muito importante.

Ainda 50% informaram que ensinam alguma coisa sobre tecnologia para os seus alunos da Educação de Jovens e Adultos normalmente, 50% dos participantes confirmam que não há professor específico para lecionar informática na escola que trabalham, sendo então, os professores que ministram aulas sobre o assunto, e se lecionar algo sobre tecnologia é mais difícil do que outro conteúdo para os alunos da EJA.

Nas respostas, identificou-se que 50% dos educadores afirmam que o desempenho dos alunos da EJA é o mesmo que os alunos do ensino regular sobre a capacidade deles em manusear aparelhos tecnológicos como computadores, celulares e *tablets* e que ainda alguns professores, ao longo de sua carreira, participaram de cursos de formação continuada voltado para tecnologia como ferramentas de *softwares* e curso voltados a inserção de recursos tecnológicos para aulas remotas.

Como a inclusão digital pode contribuir para a construção do conhecimento na EJA, portanto, a tecnologia está inserida em todos os meios atuais que vivemos, a inserção da tecnologia na escola é de fundamental importância para o desenvolvimento dos educandos nesta nova linguagem que é o universo digital na instituição escolar que estão inseridos.

Neste caso, incluí-los neste processo transformador que é o uso das tecnologias é importante para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e que possibilite novas oportunidades no seu cotidiano, sendo assim, a escola tem um papel primordial em construir oportunidades através da transmissão do saber, possibilitando a igualdade de ensino para todos de maneira democrática para um ensino aprendizagem atual, moderno e de qualidade que alcance os objetivos vindouros dos educados.

Finaliza-se este estudo sobre a inclusão digital na EJA, onde sugere-se que seja lido por educadores de todas as instituições escolares, educandos de cursos de graduação e pós-graduação, com a finalidade de obterem conhecimento para seus estudos, principalmente, no uso das tecnologias de comunicação e informação na educação e da importância de incluir todas as modalidades de estudantes em todos os processos de ensino presentes nas instituições escolares de maneira democrática, garantido o mesmo direito de aprendizagem mediante o uso de ferramentas tecnológicas no seu processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

JOHNSON, S. **Desafio da Formação Docente e Letramento Inicial em Tecnologias da Informação e Comunicação TIC**. In: Anais do 17º CIAED – Congresso Internacional de EAD. Manaus – Amazonas, 2001.

LAZARTE, L. **Estratégias, Contextos, Instrumentos, Fórmulas: a contribuição da tecnologia educativa ao Ensino Aberto e à Distância**. Revista Tecnologia Educacional V. 25 (139), Nov/Dez. 2000.

LÓPEZ, Pedro López; SAMEK, Toni. **Inclusão digital como direito humano: a escola, seus sujeitos, seus direitos**. 2011. Disponível em: https://anpae.org.br/ibero_americano_iv/gt4/gt4_Comunicacao/Maria_AuxiliadoraSoaresPadilha_GT4_integral.pdf. Acessado em: 19 de dezembro de 2020.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Inclusão digital dos alunos da educação de jovens e adultos da escola municipal Celso Alves Mourão de Porto Nacional**. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, I. B. de. **Tecnologias da informação e comunicação: conceitos básicos**, 2007. Disponível em: <http://livre.fornice.info/media/download/gallery>. Acessado em 10 de fevereiro de 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PRETTO, Nelson De Luca. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2010.

RAMAL, A. C. **Educação com Tecnologias Digitais: Uma Revolução Epistemológica em Mãos do Desenho Instrucional.** IN: Educação Online - Teorias, práticas, legislação e formação corporativa. Marco Silva (org.). São Paulo: Loyola, 2002.

RICHIT, A. **A teoria vygotskyana e a utilização das novas tecnologias no ensino aprendizagem: uma reflexão sobre o uso do celular.** São Paulo: Intercom/Loyola/AEC, 2004.

TEDESCO, Juan Carlos. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. O marco de ação de Dakar Educação para Todos, 2014.

A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA CRECHE

Arylane Kaline Pereira Lira⁸
Sônia Azevedo de Medeiros⁹

RESUMO

O presente trabalho tem como tema “A contribuição da música no desenvolvimento das crianças na creche”. A música por ser um suporte pedagógico, contribui para o desenvolvimento infantil em seus aspectos físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social, beneficiando as crianças da educação infantil de zero a três anos na etapa da creche. Nesse contexto, percebeu-se a importância de inserir a música como parte da formação integral da criança com o objetivo de ensino-aprendizagem e não apenas para entretê-las no ambiente na sala de aula. Aos professores da creche são direcionadas estratégias que podem auxiliar em atividades pedagógicas visando o desenvolvimento das crianças e tornando as aulas mais dinâmicas e interativas. Foi discutida a creche como meio para o desenvolvimento infantil que possui princípios e regramentos e tem a função educativa, A criança e a música na creche e as estratégias que possibilitam os professores trabalhar com a música. A metodologia utilizada foi qualitativa, baseada na elaboração e aplicação de um questionário respondido por doze professores de três creches municipais da cidade de Jardim do Seridó/RN. Tendo como principais autores pesquisados em destaque Piaget (1972), Ferreira (2004) e os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (1998). Esse estudo é fruto de vivências na creche e de interesse em aprofundar no assunto, adquirir conhecimento e demonstrar como o professor pode usar a música como recurso pedagógico na creche.

Palavras-Chave: Música; Criança; Desenvolvimento; Professores; Creche.

1 INTRODUÇÃO

O assunto deste trabalho discute a contribuição da música no desenvolvimento das crianças na creche, tendo como objetivo apresentar a música como um instrumento importante para o processo de aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos de idade. Considerando que a música se encontra presente ainda antes do nascimento, pois no ventre os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe que faz parte do processo ao qual durante o crescimento da criança e quando ela passa a frequentar a creche, a música irá contribuir para o seu desenvolvimento.

A escolha do tema deu-se pela experiência em atuar na creche e sentir a necessidade e a falha de alguns professores em não inserir a música como recurso pedagógico nas suas aulas e no intuito de aproximar e ajudar os educadores infantis especialistas ou não, a compreender a importância do uso de sons e cantigas na sala de aula, além de ampliar o

⁸ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: arylane_kalinejs@hotmail.com

⁹ Professora Orientadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: soniamedeirosjs@hotmail.com

conhecimento sobre os seus benefícios e auxiliar os pais e responsáveis na compra de brinquedos musicais que são facilitadores para a aprendizagem das crianças. O uso da música apenas como prática reproduzida e repetitiva, instigaram à seguinte problemática: Qual a contribuição da música para o desenvolvimento da criança na creche?

Portanto, ao buscar respostas para esse estudo traçou-se como objetivo geral deste trabalho que é compreender a música como recurso didático importante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na creche. E como específicos, conceituar a creche como meio para o desenvolvimento infantil, discutir a criança e a música na creche e estratégias que o professor pode utilizar para auxiliar no desenvolvimento das crianças ao ensinar a música. A pesquisa por meio da aplicação de questionário foi realizada com os professores de três creches: Núcleo de Educação Infantil Francisca da Guia de Medeiros Costa, Núcleo de Educação Infantil Professora Clenita Dantas de Azevedo e Núcleo de Educação Infantil Concessa Cunha de Figueiredo.

O trabalho está organizado e dividido em três capítulos. O primeiro trata da história da creche desde o surgimento aos dias atuais e as políticas públicas para que aconteça educação. No segundo, discute como acontece o desenvolvimento da criança na creche, o que é a educação infantil e os benefícios da música. Por fim, apresenta-se as estratégias de acordo com a BNCC (2017), onde os professores podem basear-se para realizar o seu plano de aula e trabalhar a música com crianças de 0 a 3 anos de idade na creche.

O terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos da pesquisa qualitativa e quantitativa, ao qual foi realizado um questionário com os professores das Creches do município de Jardim do Seridó-RN, a fim de conhecer e analisar se esses docentes trabalham a música na sala de aula como recurso pedagógico, e de que forma a música é inserida.

Constamos para encerramento da pesquisa, nas considerações finais as conclusões encontradas durante a realização deste trabalho, a aprendizagem e os conhecimentos adquiridos sobre a música no contexto educacional da creche como meio para o desenvolvimento infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A CRECHE COMO MEIO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O progresso da creche percorreu por diversos momentos em sua trajetória, até se tornar um ambiente educacional, estimulador do desenvolvimento infantil. A sua origem

surgiu em dois períodos marcantes, primeiro na Europa no século XIX e no Brasil no século XX, inicialmente era responsabilidade da família cuidar dos serviços domésticos e dos seus filhos, além de educá-lo (HADDAD, 1991). Desse modo, Oliveira (2002, p. 94-95) afirma:

Com a urbanização e a industrialização [...] produziam um conjunto de efeitos que modificam a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequeno[...]como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, as fábricas criadas na época tiveram de admitir grandes números de mulheres no mercado de trabalho.

Com a necessidade da mão de obra feminina e o avanço do capitalismo, criaram-se instituições assistencialistas pelos donos das fábricas e tinham como principal objetivo, o caráter assistencialista, para garantir cuidados de saúde, alimentação e proteção aos filhos das mulheres que adentraram ao mercado de trabalho, afim de não ter que liberá-las da rotina de serviço, tendo seus filhos por perto e amparados.

Com o passar dos anos e o avanço da sociedade, foram surgindo às reivindicações das mulheres e famílias em busca de seus direitos, e o direito da criança a ter acesso à educação, esta foi uma das reivindicações promulgadas na Constituição Federal de 1988. A creche, portanto, passa a integrar o ensino de crianças de zero a três anos de idade e a fazer parte da Educação Infantil, deixando de ser apenas uma instituição assistencial, mas também educacional. Nesse sentido, Paschoal e Machado (2009, p. 78) remete que:

É importante mencionar que as escolas infantis no Brasil sofreram, no decorrer dos tempos, diferentes mudanças em funções, as quais passaram pelo assistencialismo, custódia e privação cultura até a função educativa [...] do ponto de vista histórico, houve um avanço significativo da legislação quando esta reconheceu a criança como cidadã, como sujeito de direito de direitos, inclusive o direito à educação de qualidade desde o nascimento.

No decorrer dessa trajetória educacional e após a Constituição de 1988, a criança passou a ser incluída na educação infantil que apresenta um papel fundamental no desenvolvimento da mesma. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/1996, afirma no artigo 29 “que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. Nesse contexto, as instituições que atendem às crianças de 0 a 3 anos são as creches e de 4 a 5 anos a pré-escola. Portanto a Constituição Federal (1988) no seu artigo, inciso I e IV diz que é dever do Estado:

- I- educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.
- IV- educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 05 (cinco) anos de idade.

Partindo desse contexto de avanço em que a creche passa a ter princípios e regramentos da educação infantil, ela também é inserida no sistema das Políticas Públicas que abrange programas e ações criadas pelos três níveis de governo: o federal, estadual e municipal com o propósito de criar práticas e medidas e/ou melhorar as existentes para assegurar educação às crianças, objetivando o seu desenvolvimento de aprendizagem. Concorda-se com Oliveira (2002, p. 115) quando este afirma que:

a elaboração de novos programas buscavam romper com concepções perante assistencialista [...] propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças [...] na Constituição de 1998, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado e ser cumprido nos sistemas de ensino.

Após o reconhecimento e avanço na educação das crianças que é um direito garantido pela Constituição Federal (1988), abriram caminhos e oportunidades para novas propostas de leis em favor da educação infantil, como o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que se define como uma lei que visa a proteção integral à crianças e ao adolescente e Bases da Educação, como o RCNEI –Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (1998) que é um documento auxiliador do educador infantil para exercer suas atividades educativas junto às crianças, de uso obrigatório.

Visto que, antes não era necessária a capacitação e qualificação dos professores para cuidar das crianças e com a nova dedicação a educação, tornou-se obrigatório a formação de nível superior para atender as especialidades das mesmas e atuar nas creches e pré-escola. Para Oliveira (2002, p. 23):

É tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até 6 anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais [...] e despertam para a necessidade de modificações na formação docente.

Nessa perspectiva, mesmo com os avanços conquistados, a Educação Infantil ainda possui muitos questionamentos e desafios a serem alcançados, dificilmente a instituição infantil será suficiente para atender a todas as crianças e contribuir para a sua aprendizagem. É preciso um olhar diferente para a realidade da Educação Infantil, a melhoria da infraestrutura das creches e pré-escolas, formação continuada para educadores infantis e adequações das políticas educativas para serem postas em ação, o nosso Estado e País possuem uma economia capaz de valorizar as instituições com seus recursos e não ficar apenas satisfeito com as propostas, mudanças e avanços ocorridos no passado.

Pois, em alguns lugares, as creches ainda são vistas como locais de depósito infantil para que os pais tenham onde deixá-las para trabalhar, sem que haja o caráter pedagógico para a aprendizagem das crianças.

2.2 A CRIANÇA E A MÚSICA NA CRECHE

O desenvolvimento da criança na creche ocorre através de diversas fases e formas diferentes que visam estimular o seu desenvolvimento integral. Cada criança possui características próprias e distintas de sua idade, que é possível percebê-las e compreender por meio de seu crescimento e comportamento.

Assim sendo, a Educação Infantil é uma modalidade de ensino provocadora e estimuladora do desenvolvimento infantil, passando a fazer parte da vida da criança nos seus aspectos físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social. Para Piaget (1982) a Educação Infantil, é uma etapa que deve contribuir na vida da criança de forma significativa para que ela tenha um desenvolvimento amplo e dinâmico no período sociomotor.

Neste período de 0 a 2 anos, a criança inicia a sua interação com o ambiente que a cerca, assim por meio da interação, ela vai desenvolver estímulos e novas habilidades. O segundo período, pré-operacional (2 a 7 anos), a criança apresenta a capacidade simbólica por meio do aparecimento da linguagem.

as condições de um rico ambiente interacional referem-se, especialmente, à existência de parceiros envolvidos afetivamente com a criança e disponíveis para interagir com ela, o que inclui os adultos e as outras crianças da creche, e também a presença de suportes ambientais que favoreçam a interação. (FERREIRA, 2004, p. 65)

Concordando com a fala de Ferreira (2004), compreende-se que a música pode ser caracterizada como um suporte de interação e desenvolvimento na creche, pois desde muito cedo a criança convive em um universo sonoro, iniciando dentro do ventre com os sons intrauterinos e após o seu nascimento com os rumores a sua volta. Assim, o uso da música na creche como trabalho pedagógico-musical, no contexto educativo permite as crianças a fazer parte de um processo contínuo de construção que engloba perceber, sentir, experimentar, criar, imitar e refletir. Visando não a formação de futuros músicos, mas a formação integral dos mesmos.

Assim sendo, Weigel (1998, p.13) afirma que:

Considerada em todos os seus processos ativos (a audição, o canto, a dança, a percussão corporal e instrumental, a criação melódica) a música engloba naturalmente os diversos aspectos a serem ativados no desenvolvimento da criança: cognitivo/ linguístico, psicomotor, afetivo/social.

A música é linguagem cujo conhecimento é construído com base nas vivências das crianças e nas reflexões orientadas pelo educador infantil, além de ter uma grande relevância na formação das crianças portadoras de necessidades especiais.

Nesta perspectiva, “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL,1998, p. 67). A Lei nº 11.769, em 18 de agosto de 2008, dispõe a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica (BRASIL, 2008). Com isso, a música na escola tem a importância como conceito histórico, social, psicológico e cultural.

O trabalho musical tem muito a oferecer as crianças, pois estas se sentem bem no ambiente escolar, ampliam seu desenvolvimento e interagem com os colegas, descobrindo suas identidades e, se inserindo cada vez mais, na sociedade em que vive. A música, além de contribuir para o desenvolvimento da criança auxilia o ambiente escolar, tornando-o mais alegre e receptivo, contribui para o estímulo de atividades que levam ao lúdico, facilitando sua aprendizagem, além de promover o desenvolvimento integral como o físico, psicomotor, socialização, imaginação, imitação, assimilação, facilidade na fala e a memória.

Bastian (2009, p. 41) discute “que a música, a prática da música [...] podem estimular em um processo de aprendizagem, as capacidades cognitivas, criativas, estéticas, sociais, emocionais e psicomotoras”. Ou seja, a música amplia várias áreas do cérebro e da linguagem, aperfeiçoando a sensibilidade da criança e a capacidade de concentração,

proporcionando benefícios desde as primeiras expressões e ao longo do seu crescimento, auxilia no desenvolvimento de habilidades criativas proporcionando que a criança crie e inove em todas as situações necessárias, esclarecendo também o papel do educador nesse contexto.

Na creche podemos perceber vários meios de trabalhar a música, dos acalantos, cantigas, brincadeiras ao qual a criança explora os meios, conhece sons e passa a produzir seus próprios sons que ajudará a desenvolver-se.

2.3 AS ESTRATÉGIAS QUE A MÚSICA PROPORCIONA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A música é uma linguagem de expressão na creche e na sala de aula, podendo ser trabalhada de acordo com a faixa etária das crianças (0-3 anos) e não deve ser usada apenas para entretê-las, mas pode ser utilizada de forma que contribua no processo de aprendizagem das mesmas, concorda-se com o que afirma Moura (2010, p. 83) quando demonstra sua ideia ao dizer:

Acredito que a música pode acontecer em diferentes momentos da aula, não deve ser uma regra utilizar as músicas sempre nas mesmas atividades, ou somente quando a escola realiza apresentações ou cumpre o calendário comemorativo. É importante saber que a linguagem musical não deve ser tratada como recreação. Quando bem planejada ela passa a ser uma forma de apresentação de vida da criança.

Os professores que atuam na Educação Infantil devem explorar o uso da música de forma que influencie e contribua para o desenvolvimento da criança. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 65) “as canções infantis veiculadas pela mídia, produzidas pela indústria musical, pouco enriquecem o conhecimento das crianças”. A criança por ser um ser “brincante” ela faz música, pois se relaciona e descobre o mundo a cada dia, fazendo música ela transforma em sons, descobre instrumentos, inventa e imita rítmicos e vive com prazer a música que está tocando ao seu redor. Para Brito (2003, p. 69) “construir instrumentos musicais ou objetos sonoros é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças”.

Os brinquedos que a creche disponibiliza para a Educação Infantil, devem ser interessantes e que as crianças de 0 a 3 anos tenham acesso aos brinquedos sonoros que estimula o senso ritmo e a audição. Trabalhar a música no ambiente escolar é fundamental, pois os educadores infantis podem perceber com atenção a forma como os bebês e crianças irão se expressar musicalmente, proporcionando os primeiros contatos à experiência musical.

Há várias formas de se trabalhar a música na escola, por exemplo, de forma lúdica e coletiva, utilizando jogos, brincadeiras de roda e confecção de instrumentos. A imaginação é uma grande aliada nesse quesito, lembrando que a musicalidade está dentro de cada pessoa. (BUENO, 2011, p. 231)

Um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção e não apenas como aliada para as apresentações comemorativas em que os bebês e crianças são levados aos ensaios repetitivos sem nenhum objetivo educacional.

Sendo assim, Brito (2003) fala que no dia a dia das creches, a linguagem musical deve contemplar atividades como: trabalho vocal, interpretação e criações de canções, brinquedos cantados e rítmicos, jogos que reúnem som, movimento e dança, sonorização de história, invenções musicais, construção de instrumentos, objetivos e escuta sonora, ao qual inclui a apreciação musical da criança. O uso da música como linguagem possibilita ao educador infantil que as crianças em sala de aula adquiram diversas aprendizagens fundamentais para o seu crescimento, podendo ser utilizadas de acordo com as orientações da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2017), baseando-se nos campos de experiências e competências que ela apresenta.

Ao incluir a música no seu plano de aula, o professor poderá explorar as seguintes estratégias (BRASIL, 2017):

Utilizar músicas com os nomes das crianças, brincadeiras de roda ou latas com a foto delas para a chamadinha e para socialização, conhecer-se e identificar o eu e o outro.

Explorar a música com dança em que as crianças possam usar as mãos, gesticular, imitar, repetir e interagir.

Usar historinhas infantis cantadas e contos que apresentam músicas.

Priorizar os jogos cantados e explorações livres do espaço com movimentos como: pular, virar ao lado, agachar, bater palmas, bater os pés.

Praticar possibilidades sonoras, descobrindo a voz como: imitar sons de animais, sons das vogais, ruídos, encenação, brincos de parlendas.

Confeccionar instrumentos musicais e rítmicos como: pau de chuva com tubo de papelão e arroz, reco-reco de garrafa e corda, tambores de lata, bexiga e tecido, chocalho com embalagem de Danone e arroz, etc.

Realizar atividades de desenho onde as crianças deverão ouvir os sons e desenhar o que ouvem, produzindo seus primeiros rabiscos.

Ainda, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017):

A música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos

estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultural musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2017, p. 154).

Entretanto, torna-se muito importante no dia a dia das creches o uso da música, por meio dela o docente realiza um plano de aula lúdico, interativo e que abrange também os seis direitos da criança fragmentados na BNCC (2017), são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os quais contribuem para o crescimento e desenvolvimento infantil.

3 RECURSOS METODOLÓGICOS

De acordo com os procedimentos técnicos (GIL, 2015) a referida pesquisa é bibliográfica, de uma vez que foi realizada em materiais já publicados, em artigos e livros. Quanto à abordagem do problema, optou-se pela análise qualitativa do questionário com o objetivo de compreender e buscar dados sobre o uso da música pelos professores como recurso pedagógico na creche com crianças de 0-3 anos. Ainda, trabalhou-se com a pesquisa quantitativa, onde algumas questões serão quantificadas, através da porcentagem. Sendo assim, essa pesquisa é qualitativa e quantitativa (GIL, 2008).

Partindo da visão de alguns professores sobre o uso da música na sala de aula apenas como forma de entreter as crianças sem que haja alguma função desenvolvedora e pedagógica, também se buscou apresentar aos mesmos a importância que a música tem no desenvolvimento e crescimento da criança na creche através da aplicação de questionário. A abordagem é do tipo descritiva, pois possibilita descrever as características de determinadas populações ou fenômenos, e uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário.

O questionário foi aplicado com 12 (doze) questões, 3 (três) discursivas e 9 (nove) objetivas. Participaram da pesquisa os professores, que todos são efetivos e com formação em Pedagogia licenciatura plena para poder atuar na Educação Infantil. Desses, 8,3% tem entre 36 a 40 anos e 91,7% tem mais de 40 anos, 8,3% são do sexo masculino e 91,7% são do sexo feminino. Desses professores, 16,7% possuem nível superior completo, 7,5% tem mestrado e 8,3% tem especialização. Quanto às atividades profissionais, 8,3% têm entre 6 a 10 anos de

docência, 8,3% entre 11 a 15 anos, 8,3% entre 16 a 20 anos e 75% mais de 20 anos de docência.

A pesquisa foi realizada no *Google Forms* e enviado para os diretores dos Núcleos de Educação Infantil, via *WhatsApp* onde os mesmos enviaram para os professores no grupo escolar de 3 (três) creches da cidade de Jardim do Seridó/RN. As escolas são: Núcleo de Educação Infantil Francisca da Guia de Medeiros Costa, Núcleo de Educação Infantil Professora Clenita Dantas e Núcleo de Educação Infantil Concessa Cunha de Figueiredo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A participação dos gestores e professores foi muito importante nessa etapa, pois contribuiu para o alcance das informações e conhecimento sobre o uso da música como recurso-pedagógico de forma real como acontece na sala de aula e na concretização da pesquisa. Sobre o questionário, as perguntas direcionadas ao tema específico da pesquisa indagou-se aos professores: “Você considera importante inserir a música na creche”?

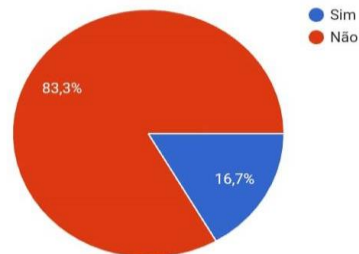
Assim, obteve-se como resposta que 100% dos professores responderam “Sim”, a inserção da música na creche está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9394/96. E contribui para o processo de desenvolvimento da criança e às habilidades que ela desenvolve relacionada a música em diferentes etapas do seu crescimento, por isso inserir a música na creche como recurso pedagógico contribui para o desenvolvimento integral de seus alunos.

Na pergunta seguinte, questionou-se a opinião dos professores: “Você concorda que a música é um facilitador para a aprendizagem das crianças”? Assim, 100% dos professores responderam “Sim”. E concordam que a música é um facilitador para a aprendizagem das crianças. Segundo Gilioli (2008, p. 6) salienta que “a música na Educação Infantil auxilia no desenvolvimento psicomotor, contribui no processo de socialização e aproxima a criança da arte”. De acordo com autor, a música é um grande instrumento facilitador da aprendizagem que contribui no processo de formação da criança, quando usada como recurso pedagógico na creche, ela contribui no desenvolvimento cognitivo, psicomotor, linguístico e afetivo/social da criança.

No Gráfico 1, aponta as respostas sobre o questionamento: “Você possui algum curso ou formação em música”?, assim, obteve-se como resposta que 16,7% dos professores responderam que Sim e 83,3% que “Não”. Percebemos no gráfico apresentado que são poucos

os professores que possuem algum conhecimento sobre a música por meio de curso ou formação.

Gráfico 1 - Formação dos professores a respeito da temática.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

As novas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), avaliam a importância da musicalização ao tratar sons no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”; bem como do movimento no campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” (BRASIL, 2017, p. 45-46). E o professor ele precisa saber como utilizar a música de forma que contribua para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, onde também é possível realizar um curso de extensão ou formação em música de forma gratuita pelas plataformas digitais, um enriquecedor para ajudar no conhecimento e na realização do planejamento da aula em música.

Na pergunta posterior, questionou-se “A música pode ser caracterizada como um suporte de interação e desenvolvimento na creche?” Como resposta, obteve-se que 100% dos professores responderam “Sim”, que a música pode ser caracterizada como um suporte de interação e desenvolvimento na creche.

A criança quando tem contato com a música na creche nos seus primeiros anos de vida 0-3 anos, ela passa a conviver melhor socialmente com as outras crianças e estabelece um meio comunicativo harmonioso e mais feliz, seja através de seus balbucios ou tentativa de fala. Assim, a criança estará desenvolvendo a sua interação afetivo/social e linguagem.

Questionados sobre “Qual a sua visão sobre a importância da música como meio para o desenvolvimento infantil?” Os professores responderam conforme disposto no Quadro 1:

Quadro 1 - Importância da música para desenvolvimento infantil segundo os professores.

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1	“É importante trabalhar o corpo gestos e até a fala”.
P2	“Além de ser interessante, facilita a aprendizagem”.

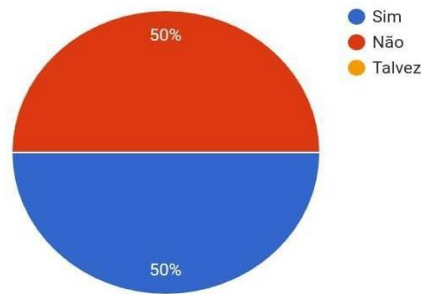
P3	“A música atua no corpo despertando emoções, equilibrando o metabolismo e interferindo na receptividade sensorial”.
P4	“Muito importante a música desde que o educador crie situações de aprendizagem para as crianças”.
P5	“É muito importante nos anos iniciais de aprendizagem desenvolve a linguagem musical para que a criança aprenda a ouvir sons e a reconhecer as diferenças entre eles”.
P6	Não respondeu
P7	“Inúmeros benefícios, pois promove a interação entre as crianças, estimula a fala, a coordenação motora, ativa a memória, expressão corporal, melhora a concentração, ou seja, só benefícios para as crianças”.
P8	“A crianças se desenvolve melhor em todos os sentidos”.
P9	“Através da música a criança desenvolve outras habilidades”.
P11	“Por estar relacionada a uma maneira diferente de ensinar em que é possível associar a socialização, a auto estima é o desenvolvimento da criança”.
P12	“Por meio da música é possível trabalhar todos os eixos da educação infantil, além de ser lúdico e prazeroso para as crianças se expressarem através das canções, das cantigas de roda, das danças. Além disso, é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, e um poderoso meio de interação social, de forma que facilita o ensino-aprendizagem dos conteúdos ou das atividades de rotina de classe, pois as crianças podem aprender com mais facilidade”.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Podemos compreender por meio das respostas do quadro acima que os professores em sua fala associa a música com alguma aprendizagem que a criança pode adquirir para o seu desenvolvimento e isso é importante, pois eles entendem que a importância da música na creche, mesmo que não saibam como trabalhar com ela. Porém, o trabalho com a musicalização na sala de aula das creches, vai muito além da linguagem musical e dos gestos e movimento, o que a música não está presa e ligada somente a esses, mas como educadores temos que ter uma visão desenvolvedora integral para a criança, traçar objetivos e buscar alcançá-los, com certeza se torna prazerosa e lúdica a aprendizagem das crianças, além de despertar o interesse delas para a descoberta e interação com a música.

Na questão seguinte perguntou-se: “Você usa a música para entreter as crianças a fim de que elas fiquem quietas? Obteve-se os seguintes resultados ilustrados no Gráfico 2 abaixo.

Como pode-se perceber no gráfico acima, 50% dos professores responderam que sim e 50% que não. Compreende-se com essa resposta, que 50% dos professores ainda possuem uma visão falha quando se trata de entreter as crianças com a música, a fim de que elas fiquem quietas. Ligar o som e/ou TV e DVD apenas para acalmá-las porque estão agitadas se tornará uma ação repetitiva sempre que for necessário, é importante que junto a esse entreter o professor tenha objetivos a serem alcançados, onde após as crianças se acalmarem a mesma música seja usada para trabalhar o seu plano de aula.

Gráfico 2 - Uso da música como entretenimento.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Em seguida, solicitou-se para que os professores justificassem a alternativa marcada acima e eles responderam conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - O uso da música em sala de aula segundo os professores.

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1	“Uso a música para desenvolver habilidades da criança”.
P2	“Acabei de responder anteriormente que facilita a aprendizagem e a criança sente mais prazer em aprender”.
P3	“A música desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que a criança possui de assimilar aquela. Além disso, desperta um indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório para o corpo e a mente, facilitando a aprendizagem e a socialização do ser”.
P4	“A música tem o objetivo de atingir a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do ser”.
P5	“A música ajuda a desenvolver a percepção auditiva, aumenta a capacidade de concentração, desenvolve o raciocínio lógico matemático, além de desenvolver o trabalho corporal”.
P6	Não respondeu
P7	“Uso a música como elemento que contribui para a socialização, disciplina, imaginação, criatividade e como meio impulsivador para o desenvolvimento e formação humano das crianças”.
P8	“Quando as crianças estão muito agitadas, faço uma rodinha para cantar e acalmá-las”.
P9	“A música é usada para desenvolver a oralidade das crianças, para trabalhar os conteúdos como sons dos animais, partes do corpo, para favorecer a interação entre as crianças e muito mais”.
P10	“A criança fica curiosa”.
P11	“A criança tende a se acalmar ao prestar atenção enquanto estamos cantando e fazendo alguns gestos”.
P12	“Através da música o educador tem uma forma privilegiada de alcançar seus objetivos, podendo explorar e desenvolver características no aluno. O indivíduo com a educação musical cresce emocionalmente, afetivamente e cognitivamente, desenvolve coordenação motora, acuidade visual e auditiva, bem como memória e atenção, e ainda criatividade e capacidade de comunicação”.

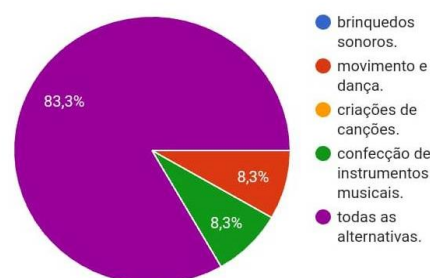
FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Percebe-se nas respostas do quadro acima, que apenas os professores P1, P2 e P8, justificaram a sua resposta, argumentando a forma que usa a música, referente à pergunta do Gráfico 2. Os demais professores responderam sobre o benefício da música e não justificaram o seu uso, o que não ficou esclarecido o porquê quando se diz que usa a música para entreter as crianças.

Ainda, perguntou-se sobre “Quais estratégias você utiliza para trabalhar a música na sala de aula? Obteve-se a seguinte resposta como mostra no Gráfico 3, percebe-se que 8,3% responderam movimento e dança, 8,3% confecção de instrumentos e 83,3% disseram que todas as alternativas representam as estratégias utilizadas em sala de aula.

Muitas são as estratégias que o professor pode utilizar para trabalhar a música na sala de aula e não é bom que prenda e esteja limitado apenas a uma delas, causando repetições no seu planejamento e a aula cansativa para as crianças que acarreta na falha de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Gráfico 3 - Estratégias utilizadas na sala de aula segundo os professores.



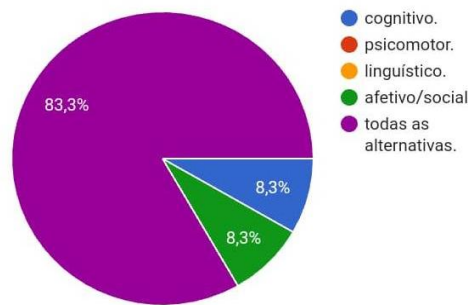
FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

A cada aula planejada para o trabalho com música é importante que o professor utilize estratégias diferentes que com certeza os alunos terão um desenvolvimento a mais para adquirir. A música é essencial para o educador renovar e trabalhar seu planejamento de forma lúdica e criativa, desenvolvendo a criatividade da criança no aspecto educacional, de forma lúdica e construtiva no aspecto educacional.

Os professores foram questionados sobre “Qual a contribuição da música para o desenvolvimento integral da criança? Obteve-se as seguintes respostas expostas no gráfico 4, obteve-se como resposta que 8,3% dos professores responderam cognitivo, 8,3% afetivo/social e 83,3% responderam todas as alternativas. Levando em consideração as respostas dos professores nessa pergunta, compreendemos que, a contribuição da música não se limita apenas ao cognitivo da criança ou só ao afetivo/ social. Ferreira (2004) argumenta

que: a música engloba todos os aspectos a serem ativados no desenvolvimento da criança, são eles: o cognitivo, linguístico, psicomotor e afetivo/social. Percebe-se que por meio da música a criança é agente de diversos conhecimentos.

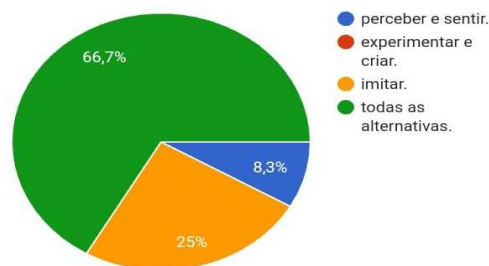
Gráfico 4 - Contribuição da música para o desenvolvimento integral da criança.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Ainda assim, perguntou-se “A criança que tem contato com a música como recurso pedagógico na Creche tem mais facilidade em quê?” Obteve-se como resposta a representação no Gráfico 5:

Gráfico 5 - A música como recurso pedagógico.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Obteve-se as seguintes respostas, 8,3% dos professores responderam perceber e sentir, 25% imitar e 66,7% responderam todas as alternativas. Percebe-se que as respostas estão associadas à vivência de cada professor com as crianças na sala de aula, caracterizando assim, a sua turma. Mas, ao ter contato com a música na creche, a criança passa a perceber e sentir para entender o que está acontecendo a sua volta, experimentar e criar desenvolvendo o

seu cognitivo e psicomotor, imitar a fim de que interaja afetivo e socialmente com o professor e colegas e participe da ação que está sendo realizada.

Para concluirmos, questionamos os professores sobre “Quais recursos didáticos você utiliza para trabalhar a música com as crianças?” Eles responderam conforme mostra o Quadro 3 apresenta:

Quadro 3 - Recursos didáticos utilizados para trabalhar a música.

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1, P8	“Vídeos musicais e oralidade”.
P2, P3, P4, P10	“Som, tv”.
P5, P6	“Oralidade e vídeos musicais”.
P7	“Confecção de instrumentos sonoros, danças e coreografias e brincadeiras de rodas”.
P9	“Objetos sonoros, partes do corpo, danças”.
P11	“Dvds musicais, brinquedos sonoros, cantigas de rodas...”
P12	“Trabalha-se utilizando-se brincadeiras realizadas no dia a dia através da musica, materiais sonoros, jogos musicais, instrumentos musicais, vídeos, karaokê, aparelhos de som, toques com copos e dança entre outros”.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

De acordo com o quadro acima, compreende-se que cada professor respondeu de acordo com o que tem disponível na creche e/ou em sua sala de aula como o uso do aparelho de DVD, som e televisão que tem nas salas de aula das creches participantes da pesquisa. Os inúmeros recursos que oferecemos as crianças sejam instrumentos musicais, brinquedos sonoros, imagens, áudios, jogos musicais ou o trabalho com movimento e danças, as mesmas irão explorá-los imitando gestos motores, observam e percebem possibilidades resultantes, desenvolvendo os aspectos físicos e cognitivos, desenvolvendo também sua atenção e estimulando sua vontade, passa a criar, descobrir e imitar sons de diversas formas e alturas.

O educador infantil também pode explorar outros recursos que tem na escola para trabalhar a música na sala de aula como os livros infantis com a contação de história cantada, os jogos e brinquedos sonoros, desenhos livres onde as crianças podem ouvir o som e desenhá-lo, onde por meio de rabiscos farão a demonstração da música.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho “A contribuição da música o desenvolvimento das crianças na creche” tem esse tema, é fruto de uma experiência vivenciada na creche e da curiosidade em buscar, pesquisar, aprofundar no conhecimento e mostrar aos professores a importância da

música para o desenvolvimento da criança, o aprofundamento no assunto se deu por meio das pesquisas de livros e artigos e os objetivos foram alcançados ao demonstrar estratégias que o professor pode utilizar, bem como a importância da música como ferramenta pedagógica e quando inserida na sala de aula, contribui na aprendizagem da criança em seus aspectos cognitivo, linguístico, psicomotor, afetivo e social.

A metodologia abordada pautou-se da pesquisa qualitativa e quantitativa, que tem-se como resultado dessa pesquisa que o conhecimento dos professores sobre a música ainda encontra-se um pouco distante para que possa ser caracterizada de forma que proporcione às crianças aspectos favoráveis para o seu aprendizado, com a criação de novas estratégias, métodos inovadores e um planejamento aliado aos campos de experiência.

É necessário que a música seja valorizada e debatida, pois quando o professor tem algum conhecimento com a música, seja por meio de um curso de extensão, formação ou participação de palestra, ele passa a ter uma prática pedagógica que usa a música como elemento importante no desenvolvimento da criança, de forma prazerosa, interativa, encantadora e que por meio dela seja possível alcançar seus objetivos de diversas formas para que a criança aprenda de maneira lúdica e criativa.

Para isso, espera-se que os gestores e professores vejam a música como instrumento no processo de ensino-aprendizagem e não apenas como ferramenta para entretê-las e acalmá-las quando estão agitadas. O resultado obtido, após o desenvolvimento desse trabalho, foi de grande importância, pois se acredita que após a aplicação do questionário os educadores infantis puderam conhecer a contribuição da música para os seus alunos, refletir sobre a sua prática pedagógica, e com qual objetivo a música é utilizada na sala de aula.

Por fim, recomenda-se este trabalho a todos os profissionais que fazem parte da Educação Infantil, em especial aos professores que mediam a aprendizagem na sala de aula. E também aos pais de crianças que possam estimular o seu desenvolvimento por meio da compra de brinquedos musicais e sonoros que são também instrumentos pedagógicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTIAN, Hans Gunther. **Música na escola**: contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 2009.

BUENO, Roberto. **Pedagogia da Música**. Volume 1. Jundiaí, Keyboard, 2011.

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

BRASIL. Lei Federal 8069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Santa Maria: Palloti, 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar**. MEC. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. MEC/SEF/CIEDI. Brasília: DF, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Infantil**. Vol.3, MEC/SEF, Brasília: DF, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3, Brasília MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca de Alencar: **Música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

FERREIRA, M. **Do avesso do brincar ou...** Lisboa: Asa, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, A. C. **Metodologia da Pesquisa**. Editora Atlas SA, São Paulo, 2015.

GILIOLI, Hernany. **Música e Inclusão social: Construindo novos Paradigmas**. Betim, MG, 2008.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

MOURA, Aline et all. **A importância da educação infantil para o amplo desenvolvimento da criança**. 2010. Disponível em: <http://www.unisaesiano.edu.br/biblioteca/monografia/54802.pdf>. Acesso em 19 de dezembro de 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil Fundamental e Método**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR online, Campinas nº 33, p. 78-95, mar/2009.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na Pré-Escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1998. Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>. Acesso em 21 de janeiro de 2020.

AS AULAS REMOTAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PANDÊMICO

Benedita Araújo de Souza¹⁰
Sônia Azevedo de Medeiros¹¹

RESUMO

Este trabalho que tem como tema as aulas remotas e sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil no contexto pandêmico, trata de um estudo de caso que tem como objetivo compreender a metodologia utilizada por professoras da Educação Infantil através da análise das práticas desenvolvidas no decorrer do ano letivo de dois mil e vinte. Desta forma, apresenta-se como problemática do estudo: as aulas remotas estão contribuindo para o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças da Educação Infantil? Logo, na busca por resolver essa questão, foram elaborados os seguintes objetivos: descrever como se dá a realização das aulas remotas no segmento, identificar as estratégias utilizadas pelos professores para levar informação às crianças de forma online e verificar se os resultados almejados pelos professores estão de fato sendo alcançados através do ensino remoto. A metodologia está embasada em estudos bibliográficos de teóricos como Piaget (1974), Oliveira (1992), Angoti (2006) documentos oficiais que regem a Educação Infantil como a BNCC (2017) e a LDB (1996). Apresenta ainda como aspectos qualiquantitativos possíveis por meio da aplicação de questionários replicados por professoras que atuam em escola da rede pública de ensino. Nesse contexto, os resultados mostram que apesar de todas as crianças terem acesso as aulas remotas, apenas 57% desse total, permaneceu participando das aulas remotas sendo possível constatar tanto aprendizagem, quanto perceber avanços no desenvolvimento dessas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Tecnologia; Criança; Ensino Remoto; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui uma pesquisa realizada para compreender se as aulas remotas estão contribuindo para o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças da Educação Infantil por meio da análise das práticas educativas desenvolvidas para essa etapa de ensino, refletindo especificamente sobre a verificação de algumas concepções acerca do ensino remoto e as implicações deste para a prática pedagógica na Educação Infantil, enfatizando ainda a organização metodológica, buscando articular, o conteúdo do ensino presencial com a prática remota.

Assim, a referida pesquisa tem por objetivo analisar se as aulas remotas estão de fato colaborando para a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades e competências das crianças na Educação Infantil, descrever de que maneira estão sendo realizadas, identificando as estratégias utilizadas pelas professoras para levar informação às crianças de forma online e

¹⁰ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: beneditaaraujojs@gmail.com

¹¹ Professora Orientadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: soniamedeirosjs@hotmail.com

ainda verificar se os resultados almejados pelos professores estão de fato sendo alcançados através do ensino remoto.

Segundo Rizzo (2010), a Educação Infantil é muito importante e qualquer instituição que se dedique aos cuidados de crianças de 0 a 5 anos de idade, deve ser planejada, para que a criança possa desenvolver de maneira integral, a forma física e psicológica. Daí a necessidade de planejamentos pedagógicos conscientes, que permitam ao professor pensar a realidade, refletir sobre ela e a partir daí, traçar estratégias para alcançar os objetivos instituídos. Nesse sentido, faz-se necessário compreender as aulas remotas como algo dinâmico e desafiador, que precisa ser dialogada, objetiva, intencional e apropriada, para as crianças, sujeitos competentes e com direitos próprios.

O estudo supracitado, ocorreu em uma creche pertencente a rede municipal de ensino que fica localizada na zona periférica da cidade de Currais Novos-RN, tendo por participantes nove professoras e uma coordenadora pedagógica que atuam diretamente na Educação Infantil dessa escola. Para tanto, foi utilizada a metodologia qualiquantitativa, com aspectos descritivos e bibliográficos, que teve os dados coletados por meio de um questionário e foram posteriormente analisados.

Para melhor entendimento, esse trabalho está dividido em cinco partes, onde a primeira, apresenta a introdução, que irá descrever a problemática, objetivos e justificativa da escolha da pesquisa. O segundo capítulo que, traz o referencial teórico, no qual é possível observar a realização das aulas remotas na Educação Infantil, as estratégias utilizadas para o ensino remoto na educação infantil e os benefícios e dificuldades das aulas remotas na educação. Já o terceiro capítulo, aborda os percursos metodológicos utilizados no estudo, enquanto que o quarto capítulo trata da análise dos dados coletados e por fim, vem as considerações finais.

Diante do exposto, contempla-se uma pesquisa que almeja possibilitar o entendimento, acerca da maneira de como são trabalhados os conteúdos destinados à educação infantil no contexto remoto, bem como, do planejamento e desenvolvimento dessas atividades e suas contribuições nas aquisições de habilidades e competências das crianças.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A REALIZAÇÃO DAS AULAS REMOTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, o atendimento a criança de zero a cinco anos de idade, era realizado por creches de caráter assistencialista, subordinadas e mantidas por órgãos de natureza médico/assistencial. Segundo Oliveira (1992, p. 18) “o discurso sobre o cuidado com a criança em instituições de educação no Brasil, surgiu no período da industrialização com a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus”.

Essas instituições não ofereciam educação escolar, tendo por único objetivo cuidar das crianças enquanto suas mães trabalhavam. Nesse período, Cambi (1999), aponta que a pré-escola não fazia parte da creche como hoje. A creche estava vinculada a um serviço oferecido à população de baixa renda e se caracterizava por uma atuação em horário integral, enquanto que a pré-escola, era um benefício para filhos de pessoas nobres, oferecia educação formativa e apresentava um funcionamento semelhante ao da escola, em meio período.

A partir dos movimentos operários nos centros urbanos mais industrializados também foi reivindicado a criação de instituições de educação e cuidados para os filhos das operárias. Com base nessas reivindicações, os donos das fábricas, disponibilizaram creches e escolas maternas para os filhos das operárias. Com o decorrer do tempo, as exigências e lutas sobre o direito a uma educação infantil ofertada para todos, foi, enfim, incorporada pela Constituição de 1988, no artigo 208, inciso IV, afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 2).

Então, pela primeira vez, o Ensino Infantil foi reconhecido na história do Brasil e a criança pequena passou a ter direito à creche e à pré-escola. Depois da Constituição Federal (1988), tanto a creche quanto a pré-escola foram incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e não mais assistencialista. A partir desta perspectiva pedagógica inserida, a criança passou a ser compreendida como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural.

Já na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394 (1996), o termo Educação Infantil foi concebido, favorecendo a criança pequena pela primeira vez na Legislação Nacional no Brasil. Esta ainda declara que a Educação Infantil começa do zero aos três anos de idade para quem precisa estar numa creche, prosseguindo de quatro a cinco anos de idade como pré-escola, tornando-se Educação Infantil, também um ciclo de cinco anos de formação contínua e parte integrante, constituidora, da Educação Básica brasileira.

Essa modalidade de ensino é reconhecida legalmente como a primeira etapa da educação básica. Essas instituições de acordo com o texto da própria lei devem proporcionar

às crianças o desenvolvimento integral de seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de modo a complementar a ação da família e da comunidade. Para Angotti (2006, p. 18) “a Educação Infantil será norteadada, então por um caráter educacional que promova o desenvolvimento integral da criança em suas diferentes e complementares perspectivas”, cabendo a instituição de ensino e ao educador traçar estratégias que contemplem esse desenvolvimento.

Para tanto, é imprescindível que as instituições sejam espaços que favoreçam um projeto de educação que contemple as condições necessárias para oportunizar momentos de experiências e descobertas que possibilitem as crianças conhecer, descobrir, explorar propriedades e formas de elementos, que os auxiliem a elaborar ideias e formular hipóteses. Enfim,

Uma educação infantil que respeite direitos da criança em um espaço adequado, rico em estímulos, agradáveis aos olhos infantis num tempo bem planejado capaz de satisfazer suas necessidades em busca da construção de novos saberes e da descoberta do mundo a sua volta. (MORENO, 2007, p. 55)

Partindo desse pressuposto, o trabalho com o uso de material concreto torna-se indispensável e insubstituível, pois facilita o desenvolvimento intelectual e a construção de novos saberes levando a aprendizagem, que para Piaget (1974), em geral, é provocada e não espontânea ocasionada por situações criadas com o propósito de gerar aprendizado, com tópicos específicos.

Nesse cenário, as aulas remotas na Educação Infantil, dificultam o trabalho manuseio e uso desse material concreto por parte das crianças, pois em muitos casos, as famílias não dispõem em suas casas dos materiais necessários para o desenvolvimento de atividades específicas nas quais o uso do material se faz preciso. É importante salientar que as aulas remotas foram inseridas nas escolas por meio do Ministério da Educação, em caráter excepcional, que divulgou e tem prorrogado a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID 19 (BRASIL, 2020), que autoriza a retomada das disciplinas em andamento por meio de aulas on-line e atividades remotas.

Embora essa medida seja válida, para universidades federais, faculdades privadas e outras unidades de ensino, até o momento não existe nenhuma lei legal que regulamente a educação infantil no contexto das aulas de forma remota, no entanto, as mesmas são amparadas pelas normativas que orientam o Plano de Atividades que seguem às determinações da Instrução Normativa nº 01/2020 – CEE/SEEC/RN, de 05 de abril de 2020,

às orientações do Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE, de 28 de abril de 2020 e a Portaria - SEI nº 184, de 04 de maio de 2020. Nesse contexto,

a Educação Infantil se apresenta numa perspectiva muito particular no que se refere aos seus modos de aprender em relação às outras etapas de ensino. Nela o aprendizado ocorre, sobretudo, através das interações e brincadeiras, que devem garantir o conjunto de direitos de aprendizagem previstos na legislação vigente, a saber: direito a aprender conviver, participar, brincar, explorar, conhecer-se. É sabido que os processos de interação, de forma intencional e mediada pedagogicamente, da criança com o meio, objetos e pessoas (crianças e adultos), são indispensáveis para seu aprendizado e desenvolvimento (LOPES, 2020, p. 19).

Por essa razão, algumas alternativas foram propostas, para serem efetivadas, considerando e levando em conta além dos aspectos anteriormente expostos, a necessária atenção para a produção de orientações didático-pedagógicas que promovam a comunicação com as crianças, promovendo a escuta e a interação com a professora na realização das atividades. Assim, as atividades de ensino das aulas remotas são mediadas pela tecnologia, mas orientadas pelos princípios da educação presencial e oferecem a continuidade da escolarização, mas a distância.

2.2 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em março de 2020, a pandemia que atingiu o mundo e a educação, manteve afastados os professores, das crianças e impossibilitou o contato entre eles. A partir daí, teve início uma discussão sobre a maneira de fazer uma Educação Infantil em tempos de pandemia de forma que as propostas de interação com as famílias tivessem objetivos que se aproximassem daqueles planejados para o contexto presencial, considerando também estratégias que contemplassem os alunos que não disponham dos recursos tecnológicos necessários para poder acompanhar as aulas online.

Assim, as dificuldades trazidas pela falta de acesso às tecnologias também causavam um impasse considerável nas ações que seriam desenvolvidas com as crianças pois,

Do ponto de vista cognitivo, para uma criança pequena aprender, implica interagir com o corpo todo. Não há, portanto, na perspectiva das aprendizagens, a menor possibilidade de aprendizagem sem interação, que implica em toque, contato, exploração, elaboração de hipóteses, descobertas, sentimentos, afetos, emoções, conflitos, partilha, [...] e diferentes linguagens – brincadeiras, pintura, modelagem, desenho, música, dança, literatura, culinária, exploração da natureza, higiene, alimentação, regras, combinados,

estruturação de rotinas, entre tantas outras. Todas estas experiências passam, inevitavelmente, pelo outro. (LOPES, 2020, p. 01).

Portanto, era necessário efetivar uma educação de qualidade e com equidade para todas as crianças, independente da escola a qual pertencem. Antes de tudo, porém é preciso se ater ao fato de que estando dentro da sala de aula, as crianças têm iguais possibilidades de educação e mesmas chances de aprendizagem, haja vista que estão expostas as mesmas condições de ensino e em contato direto com o professor, colegas e materiais pedagógicos organizados, o que facilita uma maior interação com o conteúdo estudado.

Nesse contexto, a formação dos professores frente a esse novo desafio, é fundamental. Rapidamente, toda a sociedade foi surpreendida pela nova realidade educacional que passou a exigir do educador habilidades com as quais ele não estava familiarizado, como por exemplo: fazer na frente de uma câmera os mesmos movimentos que desenvolvia apenas para as crianças na sala de aula, aprender a usar editores de vídeo para melhorar a qualidade de suas aulas, buscar estratégias metodológicas que suprissem as necessidades educacionais a distância, entre outros vários desafios enfrentados pelos docentes e equipe escolar.

Partindo dessa perspectiva, formações tecnológicas que orientem o professor quanto ao novo método de ensino são de suma importância, pois para Tozetto (2013) o profissional da educação necessita ter compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e sua ação fundamentados nas teorias da educação, mas voltado às necessidades de seu cotidiano. Nesse caso a formação continuada, a partir de um suporte teórico norteador, possibilita a articulação da teoria ao contexto prático contribuindo para a interpretação do cotidiano, desenvolvendo a reflexão para além da sua própria prática pedagógica, causando reflexão sobre a realidade em um movimento dialético que conduz a mudança.

A partir dessa mudança, surgem as estratégias pedagógicas que norteiam e dão suporte ao desenvolvimento das atividades desenvolvidas no contexto virtual. De acordo com Moreira (2015), as estratégias correspondem aos diversos procedimentos planejados e realizados pelos docentes visando atingir seus objetivos de ensino. Elas **envolvem métodos, técnicas e práticas** utilizados como meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento. Deste modo, sua utilização é de extrema necessidade no cotidiano escolar e indispensável a nova metodologia de ensino, pois por meio das estratégias, é possível elaborar e transmitir para as crianças atividades que possam ser desenvolvidas em casa, desde que auxiliada por um responsável.

Bordenave e Pereira (2002) argumenta que as estratégias de ensino necessitam estimular diversas capacidades do sujeito, sendo necessário observar, teorizar e sintetizar as informações relevantes que devem fazer parte constante das atividades de ensino já que para ensinar, é preciso planejar, orientar, e ao mesmo tempo controlar a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, também deve ser considerada a interação com os pais das crianças, uma vez que, mais do que nunca, a educação escolar das crianças pequenas, está dependendo, em maior parte, dos seus esforços, pois de nada vale o planejamento e esforço empregado pelo professor na busca por estratégias de ensino que se adequem a educação a distância, se a família não estiver comprometida com essa educação.

Desta forma, algumas ações são desenvolvidas de modo que a instituição de Educação Infantil, mesmo que de maneira não presencial, pudesse levar às crianças, algumas propostas de ensino e assim se fazer presente em sua educação. Assim, de acordo com alguns relatos de professores da Revista eletrônica Nova Escola (2020)¹², as seguintes estratégias foram utilizadas de maneira que contemplassem os campos de experiências descritos na BNCC (2017), deste modo, foram desenvolvidas atividades de acordo com cada campo.

Inicialmente a estratégia utilizada tinha por finalidade motivar as famílias fazendo-as perceber que a casa também é um espaço de experiências capaz de proporcionar a criança diferentes tipos de aprendizagens. Posteriormente os campos de experiência passaram a ser trabalhados de maneira que envolvesse o cotidiano do ambiente familiar e assim no campo O Eu, o Outro e o Nós, as crianças foram envolvidas em situações que as possibilitavam dividir experiências vividas com sua família, participar de jogos envolvendo regras, partilhar momentos de sua alimentação, conversar sobre a importância do distanciamento social, dialogar sobre hábitos da vida cotidiana atual, como o uso de máscaras, por exemplo (TORTORA, 2020).

Já em relação ao Corpo, gestos, movimentos, a partir das sugestões de músicas e brincadeiras, as crianças podem brincar, cantar, dançar e se divertir ampliando ainda mais seu repertório quanto às músicas e danças já conhecidas. No que se refere a Traços, sons, cores e formas, não podia ser diferente, pois trata-se de um campo com uma grande possibilidade de fazeres. Nele foi possível ofertar experiências com a pintura, desenho, música, escrita e até

¹² Apesar de compreender que a Revista Nova Escola, não atende aos requisitos científicos, esta foi utilizada, devido o tema do ensino remoto na educação infantil e a pandemia, ainda serem pouco discutido em artigos científicos. Nesse contexto, a revista traz alguns relatos e experiências exitosas sobre essa realidade que, posteriormente, devem ser melhor analisadas a luz das teorias da educação. Informações disponíveis no site: <https://novaescola.org.br/>. Acesso em 21 de janeiro de 2021.

mesmo fazer desenhos com materiais que a própria escola forneceu às famílias (BRASIL, 2017). O campo Escuta, fala pensamento e imaginação, foi trabalhado tanto por meio de gravação de vídeo de contação de histórias infantis pelo professor tanto por meio da sugestão aos adultos de contarem histórias para as crianças e ouvirem também as versões das próprias crianças.

O último campo e tão importante quanto os demais Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, envolve diversas experiências que podem surgir da observação e da ação das crianças em quase todos os lugares da casa. Assim, as crianças foram convidadas a descrever o movimento das nuvens, a posição do sol, se havia pássaros voando, o que se podia ver ao olhar pela janela, a fazerem uma receita com responsável e observar as mudanças que ocorreram nos alimentos durante seu preparo. Percebe-se que essas experiências, vivenciadas em casa são capazes de gerar aprendizagem mesmo a criança não estando no ambiente escolar (TORTORA, 2020).

No entanto, é importante ressaltar que todo esse aprendizado à distância só poderá ser possível, graças aos meios tecnológicos que unem professor e aluno por meio das redes sociais e/ou demais plataformas digitais, entre elas, segundo a Fundação Lemann (2020), estão as formas de comunicação mais usadas por docentes e discentes, como por exemplo: o aplicativo *Whatsapp*, a plataforma digital do *Google Meet* e as redes sociais *Facebook* e *Instagram*.

O aplicativo *Whatsapp* que foi escolhido pela maioria das escolas, como ferramenta pedagógica pela facilidade de aquisição, já que pode ser baixado em todos os celulares com sistema *Android*, *Windows Phone*, *IOS*, também por ser um aplicativo popular, que possibilita ao aluno estudar no horário e no local que quiser. Devido a essa flexibilidade ele permite uma aproximação maior entre o professor e o aluno (NOVO, 2020).

A plataforma digital *Google Meet*, proporciona uma experiência mais completa de sala de aula, pois através dela é possível conectar um maior número de pessoas em tempo real, o que facilita a comunicação entre professor e aluno, podendo o docente responder aos questionamentos e esclarecer as dúvidas dos estudantes no mesmo tempo em que surgem. De acordo com Tacca (2008) a base da prática docente deve estar alicerçada no diálogo. A relação professor-aluno é ao mesmo tempo; ativa e reflexiva; emocional e criativa.

As redes sociais *Facebook* e *Instagram* utilizadas por escolas e educadores para a divulgação dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos para as crianças, assim como também para mostrar as atividades desenvolvidas pelas crianças em casa, a partir das orientações dadas pelos educadores. Costa (2011, p. 99) destaca que “o educador deve aproveitar as

potencialidades do celular, como recurso pedagógico, tendo em vista que é uma realidade presente na vida de todos os educandos”.

Nesse contexto, também é importante mencionar o *site YouTube*, que vem sendo usado como forma de expor os vídeos educativos produzidos pelos professores da educação infantil. De acordo com Pechi (2011), além de facilitar o acesso do aluno ao conteúdo, esses vídeos também servem de inspiração para outros educadores. Desta forma, a plataforma contribui para quem procura práticas inovadoras, de educar, em meio, a tempos de pandemia.

2.3 BENEFÍCIOS E DIFICULDADES DAS AULAS REMOTAS NA EDUCAÇÃO

É inegável o fato de que a pandemia provocada pela COVID-19 teve grande impacto no campo da educação. Durante o isolamento social, o Conselho Nacional de Saúde (2020), orientou as pessoas a permanecer dentro de suas casas e sair apenas em casos estritamente necessários. Por consequência desse isolamento, sobreveio a suspensão das atividades escolares presenciais ocasionando inúmeros desafios sobre a viabilização do processo remoto de escolarização das redes escolares, privadas e públicas. A partir desse momento, alguns questionamentos acerca da continuidade do ano letivo foram levantados, cabendo ao governo, no uso das suas atribuições legais, legislar sobre o futuro da educação em tempos de pandemia.

Diante disso e visando solucionar tal situação, em 17 de junho de 2020, foi publicada no Diário Oficial a Portaria do Ministério da Educação e Cultura - MEC nº 544, que trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, revogando as portarias nº 343 e nº 345/2020, que versam sobre o assunto (BRASIL, 2020). De acordo com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SEMESP (2020), essa portaria autorizava a substituição das aulas presenciais por aulas a distância através de atividades letivas que fizessem uso de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, desde que os planos de trabalhos fossem aprovados, no âmbito institucional. Além disso, ainda estabeleceu que o período de autorização para a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais se estenderia até 31 de dezembro de 2020.

A partir dessa portaria, se deu a retomada das aulas remotas e os estudantes puderam em fim ter garantido seu acesso à educação que é por lei “direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 01).

Após o seccionamento dessa portaria, se deu o recomeço das aulas *online* e junto com elas as incertezas a cerca dessa nova modalidade de ensino adotada por todos os níveis de ensino incluindo a Educação Infantil. Então partindo desse pressuposto, alguns questionamentos sobre os benefícios e malefícios acarretados por essa dinâmica foram formados.

Alguns estudos foram realizados por especialistas do campo educacional que consideraram alguns pontos a serem mensurados, entre eles está uma pesquisa realizada pelo Datafolha, encomendada pela Fundação Lemann, ocorrida entre os dias 17 de setembro e 02 de outubro de 2020, que apontou alguns pontos positivos. Dentre eles, estão uma maior participação das famílias e valorização dos professores, pois o estudo mostrou que 55% dos responsáveis presumem que estão participando mais da educação dos estudantes e estão tendo mais responsabilidades sobre seu ensino hoje de que antes da pandemia.

O levantamento aponta também, que os responsáveis pelos estudantes estão valorizando mais o trabalho desenvolvido pelos professores e 94% apreciam o fato dos docentes estarem disponíveis para correção de atividades e esclarecimento de dúvidas no decorrer das aulas não presenciais. Outro fato positivo, apontado pela Fundação Lemann (2020) versa sobre a permanência das aulas segundo os 64% dos entrevistados, é a eficiência no aprendizado dos estudantes, mesmo que de maneira remota, pois diminuiu o déficit de aprendizagem, da evasão escolar e da repetência. Além disso, as crianças puderam ser assistidas de perto pela família, dando-lhe a oportunidade de acompanhar seu rendimento em tempo real.

Quanto aos pontos negativos, um dos principais desafios tem a ver tanto com a aquisição de dispositivos como computador, *smartphone*, *tablet*, quanto pelo acesso à internet de qualidade, o que mostra as disparidades econômicas existentes no país, que segundo dados da Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ (BRASIL, 2020, p. 01),

A expansão da pandemia de Covid-19 pelas favelas, periferias e interiores do Brasil escancarou a perversa desigualdade social e econômica entre as classes sociais, naturalizada e aceita por grande parte da sociedade e das instituições do Estado.

Trata-se de uma nação onde poucos detêm a maior parte da riqueza e a maioria da população vive em grande pobreza. Outros pontos relativos que precisavam ser considerados

estão ligados a qualidade de vida, no que se refere a acesso às condições básicas como alimentação adequada, moradia, à energia elétrica, saneamento e ao clima doméstico, que por vezes é marcado por violências e falta de estrutura para manter uma rotina escolar, como por exemplo, um espaço adequado para os estudos. Além disso, também é importante frisar que muitos pais não se sentem capazes de auxiliar seus filhos, sejam por questões de limitações de conhecimento e informação necessários ao ensino, por sobrecarga de trabalho ou até mesmo, por uma questão de condição existencial que os impedem de interagir com seus filhos (BRASIL, 2020).

Apesar da triste realidade de muitos estudantes, também a de se considerar as dificuldades enfrentadas pelos docentes na efetivação das aulas remotas, que por muitas vezes, expressam angústias e estresses desencadeados pela falta de formações que os qualifiquem para atuar nas atividades remotas, haja vista que a metodologia exigida para trabalhar no contexto digital é completamente diferente do fazer pedagógico presencial. Quanto a isso, Nóvoa (1999) defende que o professor precisa ter acesso a uma formação continuada de modo que o qualifique para as novas funções da escola e suas próprias.

Além do mais, estes profissionais precisaram arcar com seus próprios custos e ferramentas de trabalho e como se isso já não fosse o bastante, muitos estão com sobrecarga de trabalho, tendo cobranças ilimitadas a todo o momento, tendo, por exemplo, que atender pais que enviam mensagens a todo o instante e gestores que exigem por serem também cobrados por determinadas políticas públicas educacionais, em torno do cumprimento de cronogramas antes pensado para uma escola em regime presencial (RIBEIRO; SOUZA, 2020). Isso mostra a difícil situação que os professores enfrentam, sobretudo no que diz respeito à atividade remota no contexto de pandemia se comparado com as atividades presenciais.

3 METODOLOGIA

No tocante a abordagem do problema, o estudo em questão é descrito como sendo uma pesquisa exploratória por se tratar de um estudo científico (GIL, 2015). Dessa forma, ela terá um caráter descritivo e qualiquantitativo uma vez que se focará na observação e registro dos fatos, através de questionários e irá interpretar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa. Segundo Bardin (2006), estes fatos serão analisados e interpretados rigorosamente permitindo que as incertezas possam ser ultrapassadas e a descoberta do que está sendo questionado aconteça.

É também uma pesquisa bibliográfica, tendo sido elaborada a partir de material já publicado, fundamentado essencialmente por meio de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na Internet, abrangendo fontes secundárias e toda a bibliografia já exposta ao público em relação ao tema de estudo (MARCONI; LAKATOS, 2008).

Igualmente, uma pesquisa descritiva, pois descrever a forma que as aulas estão sendo desenvolvidas. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa, utiliza-se de técnicas padronizadas de coleta de dados, que visam descrever características de determinados grupos, descrevendo seu processo numa organização, procurando descobrir a existência de associações entre variáveis.

Segundo Lima (2001), a pesquisa quantitativa tem uma finalidade específica, por isso segue um padrão linear estabelecendo cada passo de sua trajetória numa perspectiva objetivista, partindo da definição do problema da investigação até a apresentação dos resultados que são passíveis de serem verificados e reverificados em sua confiabilidade e fidedignidade.

Já a pesquisa qualitativa apresenta um enfoque investigativo, cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica, sempre pronto a considerar novos elementos do contexto estudado (LIMA, 2001).

Nesse cenário, será analisada a forma como a Educação Infantil vem sendo trabalhada no contexto das aulas remotas, pelas professoras da creche o Mundo da Criança, pertencente à rede pública de ensino do município de Currais Novos-RN, localizada à Rua Maria Galvão Chacon nº 353, Bairro Sílvia Bezerra, que atende aproximadamente 200 crianças, com faixa etária de 02 (dois) a 05 (cinco) anos, nos Níveis II, III, IV e V nos turnos matutino e vespertino.

Na análise dos dados dos indivíduos pesquisados, constatou-se que 100% são do sexo feminino. Dos dez sujeitos pesquisados, oito são professoras e duas coordenadoras pedagógicas (supervisoras) e todas responderam aos questionamentos. Verificou-se que, 70%, das profissionais em educação, encontra-se na faixa etária de mais de quarenta anos. Porém, é importante ressaltar que seus históricos de pós-graduações são recentes estando distribuídas da seguinte maneira, uma com nível superior completo, oito especialistas e uma mestre.

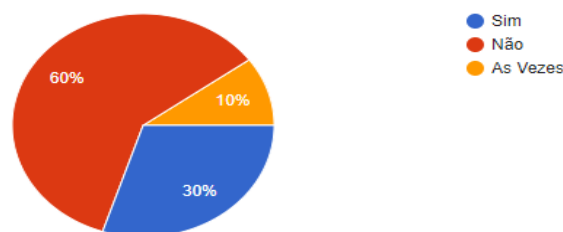
Para a verificação dos fatos, será utilizado questionário, definido por Gil (2008, p. 128) como sendo “uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito às pessoas” e tem por objetivo conhecer suas opiniões sobre determinados assuntos além da possibilidade de atingir grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas e não expor os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

3 ANÁLISE DE DADOS

Para o processo de análise, além da observação, foi utilizado um questionário composto de doze questões, que buscou compreender as concepções dos sujeitos pesquisados acerca do ensino na Educação Infantil no contexto pandêmico. Das doze perguntas realizadas, cinco foram dissertativas e sete objetivas, aplicadas a dez profissionais em educação, que trabalham na creche municipal onde realizou-se a pesquisa. Com relação ao tempo de exercício de docência, seis funcionárias já estão com mais de vinte anos de serviço, duas entre seis e dez anos e uma entre onze e quinze anos de trabalho na educação. Destas, duas são servidoras temporárias e oito, servidoras efetivas.

Para a primeira questão, foi perguntado aos docentes de que maneira as aulas vem sendo realizadas na educação infantil e mediante contemplação da resposta, observou-se que 100% dos discentes, afirmaram que as aulas estão acontecendo de forma remota. Ainda assim, indagou-se sobre o acesso dos alunos as aulas online, onde estes responderam as questões organizadas no Gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 - Acesso dos alunos as aulas online.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

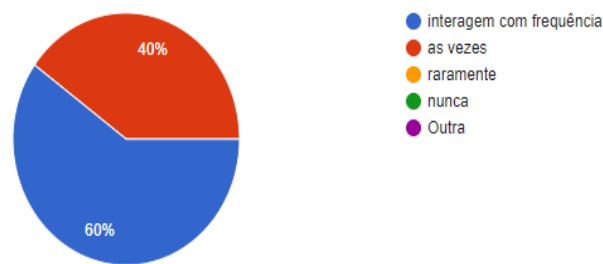
O referido gráfico evidencia que 60% dos alunos não possuem acesso as aulas online, o que acaba por causar uma exclusão dos discentes no tocante ao direito a

aprendizagem, pois os mesmos, não conseguem ter acesso ao conteúdo digital planejado e preparado para eles, o que acaba por interferir na sua aprendizagem.

Além dessa questão, foi perguntado aos professores, sobre a forma que os alunos que estão fora das aulas remotas, tem acesso ao conteúdo da aprendizagem, assim, as respostas de P1, P2, P3, P4, P7, P8 e P10 foram as atividades impressas. De acordo com as respostas, é possível inferir que a maioria das crianças matriculadas na referida escola, encontram-se inseridas no contexto das aulas remotas, pois mesmo sem acesso a internet, permanecem recebendo atividades impressas, não estando obstantes dos conteúdos estudado pelos alunos que recebem material online.

A pergunta seguinte, questionou sobre a participação da família nesse atual processo, onde o Gráfico 2 abaixo expõe a seguinte realidade:

Gráfico 2 - Participação da família nesse atual processo.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

De acordo com o quadro, é possível inferir que a maioria das crianças matriculadas na referida escola, encontram-se inseridas no contexto das aulas remotas, pois mesmo sem acesso, a internet, permanecem recebendo atividades impressas, não estando obstantes dos conteúdos estudado pelos alunos que recebem material online.

Posteriormente, indagou-se sobre quantos alunos estão na sua turma e quantas devolutivas tem em média a cada atividade. Assim, as respostas estão organizadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Quantidade de alunos que devolvem as atividades escolares.

PARTICIPANTES	QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE DEVOLVEM AS ATIVIDADES
P1	20	13
P2	13	12
P3	12	4

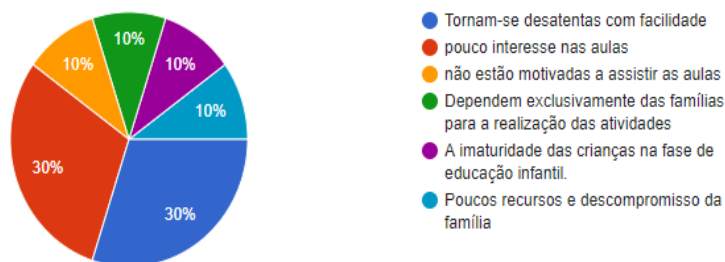
P4	16	12
P5	25	15
P6	17	08
P7	15	15
P8	17	5
P9	12	8 a 11

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Através do quadro, é possível perceber de forma mais expressiva, a quantidade de devolutas obtidas pelas professoras em relação a quantidade de alunos matriculados na turma onde todos têm acesso as atividades das aulas remotas. Essa análise, também evidencia que em algumas turmas o nível de desinteresse dos responsáveis, pelas crianças, em auxiliá-las no desenvolvimento da tarefa é bem maior.

A pergunta sete, indagava sobre qual a maior dificuldade em trabalhar com as crianças a distância. Nesse contexto, as respostas encontram-se no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Maior dificuldade em trabalhar com crianças a distância.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Observando o gráfico, pode se perceber que a maioria dos professores atribuem a baixa devolutiva das atividades a questões como o pouco interesse das crianças nas aulas e também ao fato de que elas se tornam desatentas com facilidade, o que acaba por dificultar a realização das tarefas e por consequência a aprendizagem, já que as crianças não estão motivadas a estudar.

Solicitou-se também, que caso o participante explicasse a seguinte pergunta: é possível perceber avanço na aprendizagem das crianças que participam das atividades com frequência, mesmo que a distância? Onde as respostas estão organizadas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Percepção sobre o avanço da aprendizagem das crianças que participam das atividades a distância com frequência.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	Com clareza não. Porque não temos a certeza da sua aprendizagem.
P2	Não, pelo o fato de receber o resultado apenas por fotografia.
P3, P8, P9	É possível sim perceber o avanço a cada devolutiva de atividade, foto ou vídeo enviado pela família. Mesmo que a distância o aprendizado continua, no entanto, depende muito do incentivo e participação das famílias, principalmente nesse contexto de aula remota.
P4, P5	As crianças que participam com frequência estão tendo evolução na aprendizagem. Percebe-se avanço no desenvolvimento de algumas habilidades.
P6	Sim, a evolução da escrita da letra da criança da pra perceber.
P7, P10	Sim, quando as atividades são realizadas pelos alunos e postadas no grupo da sala.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Diante das respostas das educadoras, fica perceptível que apesar da distância existente entre professor e aluno, a aprendizagem continua acontecendo e pode ser percebida por meio do recebimento das atividades produzidas pelas crianças, onde fica é possível observar fatores como, evolução da escrita e desenvolvimento de algumas habilidades.

A seguir solicitou-se que os participantes citassem os pontos positivos e negativos trazidos por esse novo modelo de ensino, onde os participantes responderam conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Pontos positivos e negativos do modelo remoto de ensino.

PARTICIPANTES	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
P1, P2	O avanço nas ferramentas tecnológicas, que os professores aprenderam nesse momento de pandemia.	A falta do contato com as crianças e a não realização de um diagnóstico preciso de seus avanços.
P3, P4, P5	A inovação de novas tecnologias, novas aprendizagens, nova forma de enxergar a educação.	Pontos negativos seria que a aprendizagem do aluno fica muito dependente da família, e mesmo que o professor se desdobre para fazer acontecer uma boa aula, se a família não participar o aprendizado da criança não acontece da forma que deveria.
P6	O único ponto positivo dessa forma de ensino é o fato do distanciamento social.	A falência da educação brasileira, lacunas no acesso a conteúdos por parte das crianças.
P7	A família se aproxima mais da escola...e vice versa...a família valorizando mais o professor...	O desinteresse de algumas famílias...a Desigualdade social...no sentido de quem não tem internet não tem como

		participar ...,a perca de conteúdo das crianças etc
P8, P9	Uso com maior frequência da tecnologia, sem medo de errar.	Falta de recursos tecnológicos e descompromisso da família!
P10	Ajuda mútua das colegas de profissão e novos conhecimentos adquiridos.	Pontos negativos - Dificuldade em aprender a lidar com as novas tecnologias e falta de retorno das devolutivas dos alunos.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Nota-se que os pontos positivos giraram em torno das inovações e avanços tecnológicos que proporcionaram ao educador descobrir novas maneiras de transmitir os conteúdos aos alunos e também obter uma maior proximidade com os colegas na realização dos planejamentos, além da valorização da profissão pela família. Já os pontos negativos, estão relacionados, em sua maioria, a família que não estimula a aprendizagem das crianças deixando de fazer as atividades com eles e também a falta de recursos tecnológicos para auxiliar tanto os professores quanto as famílias.

Ainda procurou-se identificar, se os participantes receberam orientação prévia sobre as ferramentas que poderiam ser utilizadas e dariam suporte a sua prática educativa no ensino a distância. Nessa perspectiva, as respostas encontram-se apresentadas no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 - Orientação sobre as ferramentas que poderiam ser utilizadas nas aulas remotas.

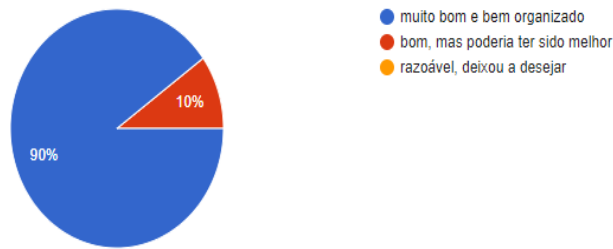


FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

O gráfico mostra que setenta por cento das professoras não tiveram nenhuma formação para trabalhar com as novas ferramentas utilizadas nas aulas remotas e que precisaram aprender na prática mesmo, enquanto que trinta por cento delas, de alguma forma, receberam orientação que as auxiliaram durante sua prática, porém não foram capacitadas.

Por fim, indagou-se sobre como o participante considera o suporte oferecido pela equipe pedagógica no ano letivo de 2020. As respostas estão no Gráfico 5, abaixo.

Gráfico 5 - Suporte oferecido pela equipe pedagógica no ano letivo de 2020.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Percebe-se que o suporte oferecido pela equipe pedagógica, de acordo com o gráfico foi muito bom e bem organizado, haja vista que noventa por cento das docentes aprovaram sua maneira de interagir. O que mostra que as supervisoras estavam atentas e colaborando com suas necessidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Educação Infantil no contexto das aulas remotas surgida durante a pandemia do Coronavírus que provocou o distanciamento social e, dentre ele, o afastamento entre o aluno e o professor é sem dúvida um desafio para os professores dessa modalidade, haja vista que as crianças nessa idade necessitam do contato com material concreto e as aulas remotas em sua maioria não contemplam essa necessidade. Também, destaca-se as dificuldades enfrentadas pelas docentes durante o percurso, pois não existiu formação prévia para aplicação dessa nova metodologia, em que foi preciso desenvolver múltiplas estratégias de ensino e aprender, na prática, como utilizar a tecnologia necessária para continuar proporcionando aprendizagem para o aluno a distância.

Assim, as aulas remotas na Educação Infantil, foram efetivadas duas vezes por semana, com gravação de dois vídeos educativos, um com o tema onde o assunto abordado era mostrado de forma lúdica, com duração máxima de 6 minutos e outro com imagens ilustrativas, e passo a passo do desenvolvimento da atividade explicado tanto para as crianças quanto para seus responsáveis. Depois do envio dos vídeos, era solicitada a foto da tarefa pronta, para constatar se a aprendizagem estava de fato acontecendo e, também, para que fossem inseridas no diário de classe. No entanto, muitas famílias não realizavam as tarefas com seus filhos e, portanto, não davam devolutivas para as docentes, o que as impossibilitou acompanhar a aprendizagem de inúmeras crianças.

Após análise dos dados, pode-se constatar que 100% dos alunos tem acesso as aulas remotas, no entanto apenas 57,1% desse total, deram retorno para suas professoras no decorrer desse período ficando o total de devolutivas muito abaixo do esperado pela instituição. Nesse cenário também foi possível perceber que 30% das professoras atribuem essa baixa participação ao pouco interesse das crianças pelas aulas. No que se refere a participação da família, a pesquisa constatou que 60% interagem com frequência, enquanto que 40% apenas as vezes. Apesar disso, 90% das professoras relataram que o avanço na aprendizagem das crianças que participam das atividades a distância com frequência está acontecendo e que é notório.

Diante dos dados apresentados, pode se concluir que a aprendizagem das crianças da Educação Infantil, não deixou de acontecer mesmo que a distância, mostrando que apesar das dificuldades, as estratégias utilizadas pelas docentes foram eficazes. No entanto, percebe-se que independente de todos os alunos terem acesso as aulas remotas, muitos não tiveram a oportunidade de participar, o que evidencia a falta de comprometimento, da família com a aprendizagem dos filhos. Além do mais a baixa participação das crianças no decorrer das atividades, as impossibilitaram sua interação com os conteúdos estudados impedindo o desenvolvimento e aquisição de algumas habilidades.

Deste modo, conclui-se que o estudo realizado acerca do ensino da Educação Infantil no contexto das aulas remotas, traz em seu corpo relatos de estratégias utilizadas para levar educação a distância a crianças bem pequenas e, também, de experiências positivas e negativas vividas por professores da Educação Infantil no decorrer do ano letivo de 2020.

Por essa razão, espera-se que seja lido por professoras da Educação Infantil, gestores, supervisores, alunos do Curso de Pedagogia, familiares e demais profissionais que se interessem pela área da educação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOTI, M. **Educação infantil: Para quê, Para quem e Por quê?** Campinas: editora Alínea, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília: DF, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação nº 022**, de 09 de Abril de 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.

COSTA, Ivanilson. **Novas Tecnologias**. Desafios e Perspectivas na Educação. 1º Ed. Clube dos Autores, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001.

LOPES, Cesar Valmor Machado. **Carta aberta da FAGED sobre a educação infantil em tempos de pandemia**. Ano 2020b. Disponível em <https://www.ufrgs.br/> Acesso em 21 de Janeiro de 2021

MORENO, Gilmara Lupion. **Organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil**. Trabalho pedagógico na educação infantil. Londrina: Humanidades, 2007.

NOVO, Benigno Núñez. **Aulas remotas em tempos de pandemia**. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/> Ano 2020. Acesso em 16 de Janeiro de 2021

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, 1999.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. In: PIAGET, J., GRÉCO, P. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky**, em La Taille, Y. Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

MOREIRA, Ana Elisa da Costa. **O papel docente na seleção das estratégias de ensino**. 2015. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao>. Acesso em 22 de Janeiro de 2021.

TORTORA, Evandro. **A reinvenção da prática para incentivar experiências das crianças em casa**. Ano 2020. Disponível em <https://novaescola.org.br/>. Acesso em 21 de Janeiro de 2021.

TORTORA, Evandro. **Educação Infantil em 2020 e as mudanças causadas por uma pandemia**. Ano 2020. Disponível em <https://novaescola.org.br/>. Acesso em 21 de Janeiro de 2021.

TOZETTO, S. S. **O processo de formação continuada da docência**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2013.

TACCA. M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2 edição. Campinas, SP: Alínea, 2008.

A SÍNDROME DO BURNOUT EM PROFESSOR DE SALA DE AULA NO CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS/HÍBRIDAS

Clédia da Cruz dos Santos Silva¹³
Sônia Azevedo de Medeiros¹⁴

RESUMO

O presente trabalho intitulado a síndrome do Burnout em professores de uma escola da rede privada no contexto das aulas remotas e híbridas, evidencia uma pesquisa de estudo de caso e tem por objetivo identificar se as aulas remotas/híbridas estão desencadeando nos professores comportamentos predominantes da Síndrome do Burnout. A necessidade de responder a essa questão, fez surgir os seguintes objetivos: conceituar o que é síndrome de Burnout e o que provoca nos professores; discutir a inserção do ensino remoto e híbrido no contexto escolar e verificar os prejuízos que a Síndrome do Burnout gera na atividade docente. Para tanto, a metodologia se baseou nos escritos bibliográficos dos teóricos Codo (1999), Carlotto (2002), *D'Agostini (2019)*, e ainda *exibe* aspectos qualiquantitativos, proveniente da aplicação de questionários apresentados as professoras que trabalham em uma escola da rede privada de ensino. Neste cenário, os resultados apontam que 100% das professoras pesquisadas apresentaram alterações na sua saúde por situações de stress ocorridas no ambiente de trabalho, além de apresentarem sintomas característicos dos primeiros estágios da doença.

Palavras chaves: Síndrome de Burnout; Professores; Ensino remoto.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é constituído por uma pesquisa que pretende identificar se as aulas remotas/híbridas estão desencadeando nos professores comportamentos predominantes da Síndrome do Burnout, frente ao desenvolvimento do trabalho decente no decorrer das aulas híbridas e remotas, considerando se ocorrerão mudanças na saúde dos professores durante o ano letivo, enfatizando também, suas dificuldades no planejamento, desenvolvimento e feedback com as famílias dos alunos.

Desta forma, referida pesquisa tem como objetivo conceituar o que é síndrome de Burnout e o que provoca nos professores, discutir a inserção do ensino remoto e híbrido no contexto escolar e verificar os prejuízos que a síndrome do Burnout gera na atividade docente proveniente das cobranças diárias, sobrecarga de atividades a serem realizadas e pressão psicológica, a qual esses profissionais são submetidos constantemente.

A síndrome de Burnout é descrita por Freudenberger (1974), como uma doença que causa um sentimento permanente de desânimo, desinteresse e impessoalidade que atinge o trabalhador, gerando em si baixa produtividade e aversão ao ambiente de trabalho. Logo, compreender os gatilhos que desencadeiam essa doença e saber identificar os seus estágios é

¹³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: clediamodas@gmail.com

¹⁴ Professora Orientadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: soniamedeirosjs@hotmail.com

de suma importância para garantir que as condições emocionais e físicas desse profissional. Deste modo, além de assegurar sua saúde, também lhe serão oferecidas as circunstâncias necessárias para um bom desempenho das atividades docentes.

A referida pesquisa, ocorreu em uma escola da rede privada de ensino que fica localizada na cidade de Jardim do Seridó-RN, onde participaram 4 professoras que atuam na Educação Infantil e um do Ensino Fundamental dessa escola. A metodologia utilizada foi a quali-quantitativa, com aspectos descritivos e bibliográficos, tendo os dados coletados via questionário entregues as docentes e, posteriormente, analisados.

Desta forma, para melhor compreensão, este trabalho está dividido em cinco partes, sendo a primeira responsável por apresentar a introdução que descreve problemática, objetivos e justificativa da escolha da pesquisa. O segundo capítulo, composto pelo referencial teórico, onde é possível conceituar a síndrome de Burnout no contexto educacional, a inserção do ensino remoto e híbrido no contexto escolar e também a atividade docente e os prejuízos provocados pela síndrome de Burnout. No terceiro capítulo, será abordado o percurso metodológico utilizado para a pesquisa, o quarto capítulo que delinea a análise dos dados apurados e, por fim, irá apresentar as considerações.

Por meio do exposto, observa-se uma pesquisa que busca entender até que ponto as aulas remotas e híbridas, trazidas pelo contexto pandêmico, expõe o professor a síndrome de Burnout, no campo da educação privada, haja vista que neste local existe uma cobrança muito maior dos pais face a bons resultados escolares e essa doença é justamente desencadeada pela exposição constante ao estresse no trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONCEITUANDO A SÍNDROME DE BURNOUT NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A síndrome de Burnout é caracterizada pelo esgotamento profissional e atinge, expressivamente, os indivíduos, com profissões associadas ao cuidar, ou seja, as pessoas cujo andamento do trabalho necessita de uma maior proximidade com o público. Ela acomete principalmente, os assistentes sociais, os médicos, os enfermeiros, os psicólogos e os professores. Freudenberg (1974) descreve a Síndrome de Burnout como um sentimento permanente de desânimo, de desinteresse, de impessoalidade que atinge o trabalhador. Nessas condições o indivíduo apresenta baixa produtividade e aversão ao ambiente de trabalho.

O termo “Burnout” tem sua origem no inglês e significa “esgotamento”. O primeiro estudo acadêmico publicado sobre o tema, que se tem notícia, foi realizado por Freudenberger, em 1974. Nessa época, a doença não era vista como um distúrbio mental, pois boa parte das pesquisas estavam voltadas para as causas e fatores associados a síndrome e não aos critérios específicos de diagnóstico, tornando o conceito de esgotamento físico e mental vago e indefinido.

Já o Ministério da Saúde (2002), a classifica como doença relacionada ao trabalho configurada pelo esgotamento profissional, desencadeado por situações de stress emocional e interpessoais crônicos no emprego. Codo (1999), ao realizar um estudo em 1.440 escolas brasileiras, para avaliar a saúde mental dos docentes, constatou que 26% dos professores, apresentavam a síndrome. Essa estimativa, deixa evidente o quão os professores estão expostos aos fatores que contribuem para o desenvolvimento desse problema.

Deste modo, pode-se inferir que a Síndrome de Burnout é uma doença psicológica que se caracteriza pela manifestação inconsciente do esgotamento emocional (POTTER e PERRY, 2004), cujo processo tem início a partir da exposição excessiva ao estresse contínuo, ao qual o indivíduo é submetido no trabalho e se prolonga por tempo indeterminado, pois, mesmo apresentando esse mal, os trabalhadores permanecem exercendo a sua função, sem que haja preocupação com os erros que possam vir a cometer.

No Brasil, a Síndrome de Burnout começou a ser citada em algumas obras literárias por meio do estudo de França (1987), publicado na Revista Brasileira de Medicina e referenciado, posteriormente, nas primeiras dissertações, monografias e teses que debateram sobre essa temática. Segundo a *International Stress Management Association - ISMA-BR* (2018), o Brasil é o segundo país com o maior número de pessoas acometidas pela Síndrome de Burnout.

Além disso, de acordo com a Organização Mundial da Saúde – OMS (2012) *apud* Associação Nacional de Medicina do Trabalho - ANAMT (2019), o Brasil também é o país que tem a maior ocorrência de pessoas que desenvolvem ansiedade e o quinto em casos de depressão. Isso se caracteriza pelo alto nível de estresse, ocasionados pelas cobranças diárias, a sobrecarga de atividades a serem realizadas e pressão psicológica, entre outras. No entanto, apesar da incidência considerável, nem todos apresentam um quadro clínico grave, porém, essa condição pode ser elevada caso não seja tratada com antecedência.

Atualmente, a sociedade demonstra uma maior preocupação com a saúde mental. Segundo a ANAMT, em 27 de maio de 2019, a OMS anunciou, que a síndrome de **Burnout** será incluída na próxima revisão da Classificação Internacional de Doenças -

CID, a partir de 2022, no capítulo de “problemas associados” ao emprego ou desemprego, ganhará um CID e será descrita como “uma síndrome resultante de um estresse crônico no trabalho que não foi administrado com êxito” (ANAMT, 2019, p. 01).

Desta forma, espera-se que os profissionais acometidos pela doença, possam receber a devida atenção para que consigam restaurar sua saúde, pois de acordo com Rossi (2017), quem tem a síndrome tende a não expor o problema, principalmente por medo de perder o emprego, o que dificulta o diagnóstico. Nesse contexto, é importante observar os fatores responsáveis pelo desencadeamento da doença e estar atento a sentimentos de “desesperança, solidão, depressão, raiva, impaciência, irritabilidade, tensão, diminuição da empatia, baixa energia, fraqueza, preocupação, cefaleias, tensão muscular e distúrbios do sono” segundo *D'Agostini (2019, p. 01)*, pois a exaustão emocional é uma das principais características do Burnout.

Geralmente, a imersão na rotina da escola é tão desgastante que os docentes não se dão conta desse processo até chegarem ao completo esgotamento. Os psicólogos Freudenberg e North, publicaram um artigo em 1974, contendo os 12 estágios da síndrome de Burnout. Segundo os autores, essa síndrome tem início no momento em que o indivíduo sente a necessidade de “provar” que é capaz de executar o trabalho exigido com excelência e se dedica ao máximo na realização dessa tarefa, deixando de lado suas próprias necessidades e ignorando totalmente os conflitos internos que começam a surgir dentro dela.

A partir do quinto estágio, acontece a “Reinterpretação de valores” as atividades de lazer são vistas como desnecessárias e o único foco passa a ser o trabalho. É comum que o indivíduo apresente intolerância e enxergue os colegas de trabalho como preguiçosos e incompetentes. Aqui, também é possível observar traços de agressividade e em muitos casos, a vida social deixa de existir ou se torna cada vez mais rara, as novas mudanças no comportamento são facilmente percebidas pelos familiares e amigos e a pessoa doente, pode, inclusive, tratar mal as pessoas mais próximas.

Do nono estágio em diante acontece a “Despersonalização” do indivíduo. Nessa fase, a pessoa tem dificuldade de perceber seu próprio valor e o das demais pessoas ao seu redor. É comum a sensação de vazio interior e normalmente, por não conseguir entender o momento pelo qual estão passando, as pessoas tendem, por exemplo, tentar preencher esse vazio com comida. Em seguida tem início a depressão e a vida parece não ter mais sentido algum, as perspectivas de futuro deixam de existir e pôr fim, a pessoa se sente em estado de colapso físico e mental configurando, portanto, o esgotamento ou Síndrome de Burnout.

É importante ressaltar que o desenvolvimento da síndrome não obedece necessariamente, a ordem da forma que está descrita acima. Antes de tudo, os estágios precisam ser vistos como um indicador de sinais que merecem atenção, pois alguns indivíduos vivenciam todas as etapas em diferentes ordens e outros passam apenas por alguns. Contudo, ao perceber esses sintomas, é preciso buscar assistência médica e psicológica rapidamente para que cura da doença possa ser iniciado da melhor maneira possível.

Para D'agostini (2019), o tratamento da Síndrome pode ser realizado com psicoterapia e podem ser prescritos ou não uso de medicamentos antidepressivos e/ou ansiolíticos. Em alguns casos, ainda é necessário o afastamento temporário do trabalho e também mudanças nas condições de trabalho. Quanto a essas alterações, *Bolonezi (2018) descreve que para evitar um novo quadro de ansiedade e/ou para prevenir seu surgimento, é necessário definir pequenos objetivos tanto na vida profissional, quanto no pessoal, praticar atividades de lazer com amigos e familiares, fazer atividades físicas regularmente e não fazer uso de medicamentos sem prescrição médica.*

A Síndrome de Burnout é um assunto grave e merece ser tratado com toda seriedade que requer a doença. Deixar as emoções e sentimentos internos de lado é um fator determinante para o seu aparecimento. O profissional com saúde emocional comprometida não consegue desempenhar tarefas que exijam dele o discernimento necessário para resolução de conflitos pessoais e no próprio ambiente de trabalho. Reconhecer essa condição é o primeiro passo para o enfrentamento da doença, enquanto que sua negligência é o fator decisivo para a evolução da síndrome de Burnout.

2.2 INSERÇÃO DO ENSINO REMOTO E HÍBRIDO NO CONTEXTO ESCOLAR

O Ensino a Distância - EAD é uma modalidade na qual segundo Moran (2002) docente e discente não precisam estar presentes fisicamente no mesmo ambiente e nem ao mesmo tempo, para que ocorra a aprendizagem. No entanto, embora separados, a interação entre professor e aluno é imprescindível, pois mesmo distantes, o diálogo precisa ocorrer e é nesse momento que as plataformas virtuais se fazem necessárias, pois, segundo Barbosa (2005) as mesmas facilitam essa interação por meio de vídeos, materiais complementares, biblioteca online, fóruns de aprendizagem, comunicação com professores e/ou tutores e alunos por meio de chat entre outras alternativas. Um amplo conjunto de soluções responsáveis pelo sucesso dessa modalidade.

No Brasil, a experiência com EAD mais expressivas, segundo Faria (2011), surgiu por volta de 1941 pelo IUB - Instituto Universal Brasileiro, e oferecia cursos de pequena duração denominados cursos livres, ou cursos informais e os cursos formativos educacionais ou cursos regulamentados por lei. Estes eram cursos ofertados à distância, que utilizavam como suporte pedagógico a correspondência. Deste modo, o envio das cartilhas e dos manuais era realizado via correio para seus alunos, o que lhes permitia estudar em casa. Sua avaliação era feita por meio do preenchimento das atividades e envio para correção pelo mesmo veículo, assim, a correspondência era utilizada como mediador deste processo de ensino e aprendizagem. Conforme Faria (2011, p. 94) “anos depois foi lançado o primeiro curso regulamentado por lei, o curso de ensino ginásial, tinha função preparatória para a prestação de Exames de Madureza Ginásial criados pelo Decreto Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942”.

Dentre os cursos ofertados estavam supletivos, profissionalizantes e técnicos voltados para o mercado de trabalho profissional. Posterior a isso, segundo o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (2007) e o Serviço Social do Comércio – SESC, e algumas emissoras associadas, passaram a patrocinar, em 1947, a nova Universidade do Ar, que tinha por objetivo promover educação através do rádio, concebendo a EAD como,

Uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, p. 01).

Desta forma, os alunos após escolher o curso desejado, recebiam o material, acertavam a hora da transmissão do programa do qual fariam parte e mediante as explanações ouvidas, via áudios radiofônicos, estudavam o conteúdo e faziam os exercícios com assistência, que tinha em média de uma hora à uma hora e meia. De acordo com Oliveira (2011), três décadas depois, em 1977, foi instituído o Sistema Nacional de Educação através do Telecurso 2º Grau, criado por meio da parceria entre a Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura e a Fundação Roberto Marinho (TV Globo), que também exibia os cursos. Assim, as aulas passaram a ser exibidas pela TV e mesmo com horário restrito, facilitou a compreensão dos conteúdos, pois além do áudio, também era possível ver a imagem.

Com o advento da internet, a mentoria, saiu da restrição e dessa forma os alunos da EAD ganharam autonomia nos seus horários de estudos e passaram a estudar de acordo com

sua disponibilidade de tempo, sem uma hora específica para que houvesse a aprendizagem. Para a LDB (1996), alterada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005,

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios, tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 1996, p. 23).

Deste modo, a criação e promulgação da EAD possibilita aos indivíduos estudar de forma online, sem que haja a necessidade de estar no espaço físico da sala de aula na presença dos professores, o que possibilita um maior alcance da educação, pois muitas vezes, cargas de trabalho excessivas e distanciamento territorial dificulta a permanência do aluno na sala de aula.

O Sistema de aprendizagem virtual é uma realidade cada vez mais presente e necessária ao desenvolvimento da aprendizagem. É graças a esse sistema que as aulas, em diversas partes do mundo, puderam ter sua continuidade no período pandêmico¹⁵ que assolou inúmeros países forçando-os a suspender várias atividades humanas consideradas não essenciais à manutenção da vida.

Demo (1994, p. 60), já previa o cenário da educação conectada ao falar que,

A educação à distância será parte natural do futuro da escola e da universidade. Valerá ainda o uso do correio, mas parece definitivo que o meio eletrônico dominará a cena. Para se falar em educação à distância é mister superar o mero ensino e a mera ilustração. Talvez fosse o caso distinguir os momentos, sem dicotomia. Ensino à distância é uma proposta para socializar informação, transmitindo-a de maneira mais hábil possível. Educação à distância, por sua vez, exige aprender a aprender, elaboração e consequente avaliação. Pode até conferir diploma ou certificado.

Assim, ocorre o ensino remoto, que é tido com uma solução temporária para dar continuidade às atividades pedagógicas que utiliza como ferramenta principal a internet. Desta forma, as aulas e atividades remotas são postadas com pontualidade e geram uma rotina para o aluno. No entanto, há de se considerar que o ensino remoto considerado de emergência,

É uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de

¹⁵ A pandemia de COVID-19 também conhecida como pandemia de Coronavírus, é uma pandemia em curso, uma doença respiratória aguda causada pelo Coronavírus da síndrome respiratória aguda grave. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (2020), declarou o surto uma pandemia, a partir desse momento, as pessoas foram convidadas a permanecerem em suas casas na tentativa de conter a propagação do vírus.

outra forma, seriam ministradas pessoalmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. (HODGES, 2020, p. 01).

Basicamente, o cenário da educação, visto hoje em várias partes do mundo e inclusive no Brasil, é esse, em que professores e alunos estão em casa, comunicando-se de forma *online* ou por vídeos aulas, via plataformas digitais.

No entanto, embora essa modalidade de ensino esteja vigente, o ensino híbrido também é uma realidade em várias escolas brasileiras, combina número reduzido de alunos, rodízio de turmas e manutenção das atividades remotas. Desta forma um grupo fica em casa assistindo a aula online que está sendo dada ao grupo presencial e participam de igual maneira. Essa modalidade de ensino pode ser definida, segundo Graham e Bonk (2020, p. 01) como “uma combinação da instrução tradicional face a face com a instrução assistida por computador”. Assim esse programa educacional permite que o aluno aprenda tanto de forma *online*, quanto no espaço físico da sala de aula.

Além disso, esse método de aprendizagem permite ao aluno uma experiência de aprendizagem integrada que utiliza informações da aprendizagem *online* para direcionar a aprendizagem *off-line*. Podendo ainda ser sincronizado oferecendo ao professor e aluno a oportunidade de interagir tanto entre eles quanto com os demais colegas da sala de aula em tempo real ou ainda proporcionar ao aluno uma aprendizagem que respeite o seu próprio tempo e desenvolvimento sem que haja a necessidade de estar com a turma ou professor. Desta forma, o ensino híbrido procura unificar os aspectos positivos das duas metodologias, a fim de oferecer melhores condições de aprendizagem para os alunos.

Nesse processo, o tempo destinado à aprendizagem do aluno se torna bem maior, pois se antes o aluno tinha apenas cinquenta minutos de cada aula, agora ele dispõe de vinte e quatro horas de contato direto com o conteúdo disponibilizado, seja por meio do *WhatsApp*, outras redes sociais ou até mesmo por uma plataforma mais potente transformando a,

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 01).

Sendo assim, o aluno e professor estão em constante desenvolvimento, fazendo das plataformas virtuais, suas novas ferramentas de aprendizagem e de ensino, interagindo nessa modalidade de ensino imposto por esse novo cenário mundial.

2.3 A ATIVIDADE DOCENTE E OS PREJUÍZOS PROVOCADOS PELA SÍNDROME DE BURNOUT

No contexto contemporâneo, a atividade docente está marcada pelos métodos de ensino que exigem do professor qualificação e melhoria do processo educativo de modo que contribua para a formação de cidadãos num movimento de reflexão-ação-reflexão que norteie o trabalho docente e possibilite o movimento de reorientação das ações educacionais que o conduza a participar de processos formativos que perpassem a simples decodificação e acúmulo de informações realizadas pela prática de tarefas automáticas e sem sentido. Para Freire (2001),

a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001, p. 42-43)

Deste modo, a ação docente deve priorizar e nortear o trabalho educativo, possibilitar a reestruturação das ações formativas, refletindo sobre as práticas e abordagens de ensino e de suas metodologias, tendo como foco a superação das dificuldades demonstradas pelos alunos no processo do ensino e da aprendizagem, o que irá incidir diretamente na qualificação e melhoria do processo formativo.

Além disso, esse novo contexto exige que o professor seja um profissional dinâmico no que diz respeito aos saberes e práticas docentes, que os possibilitem driblar as condições adversas de trabalho, como por exemplo, a precarização e flexibilização do trabalho, as exaustivas jornadas; aumento das demandas atribuídas às instituições de ensino, as quais incidem significativamente no aumento das exigências relativas à atividade docente que demanda maiores responsabilidades e torna o trabalho cada vez mais complexo, o que de acordo com Oliveira (2004) converge para um quadro de instabilidade e precariedade do trabalho docente, cada vez mais agudo.

Segundo Esteves (1999), o aumento das responsabilidades e exigências projetadas sobre os educadores, tem a ver com o ritmo frenético das transformações históricas ocorridas no contexto social, o que vem contribuindo para modificação do papel do professor, exigindo deles um desafio pessoal na busca por corresponder às expectativas projetadas sobre eles. Para o autor essa tentativa desenfreada de alcançar essas exigências, faz com que os

profissionais docentes sejam conduzidos a um movimento de cobranças contínuas, que ocorrem tanto no âmbito individual, quanto no coletivo, que confluem para o início dos conflitos internos acerca do desempenho do seu trabalho.

Carlotto (2002, p. 24), aponta que,

Nos aspectos profissionais, o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se este menos frequente e cuidadoso. Apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento com relação a estes. Sentimentos de hostilidade em relação a administradores e familiares de alunos também são frequentes, bem como o desenvolvimento de visão depreciativa com relação à profissão. O professor mostra-se autodepreciativo e arrependido de ingressar na profissão, fantasiando ou planejando seriamente abandoná-la.

Além disso, de acordo com Edelwich e Brodsky (1980, apud CARLOTTO, 2002), os professores que apresentam Burnout, gastam muito tempo, no momento do seu intervalo denegrindo alunos, fazendo reclamações da administração, demonstrando arrependimento da sua escolha profissional e planejando novas opções de trabalho.

Em consequência dessas atitudes, pensamentos e comportamentos negativos, ocorre a diminuição da efetividade e desempenho no trabalho. Para Carlotto (2002), esse processo prejudica a percepção e elaboração dos sentidos e significados atribuídos à atividade docente. Isso afeta consideravelmente tanto na postura que adotam, quanto nos motivos que permeiam a permanência ou não na docência e de modo mais amplo, na construção e redefinição da própria identidade. É importante ressaltar que o professor que desenvolve a síndrome, também apresenta dificuldade de interação, e seu relacionamento com os estudantes, é desprovido de carisma e emoção o que prejudica a motivação dos alunos, a aprendizagem e também o comportamento apresentado por eles (CARLOTTO, 2002).

Apesar da síndrome de Burnout afetar os docentes de maneira tão severa Carlotto (2002), mostra que é possível tomar medidas que promovam um ambiente organizacional com as condições necessárias para um bom desenvolvimento do trabalho docente e assim prevenir os gatilhos que desencadeiam a doença. Para tanto, algumas ações devem ser direcionadas ao professor e equipe diretiva, pedagógica e comunidade, como por exemplo.

Muitas são as possibilidades de intervenção preventiva ou de reabilitação do Burnout no contexto educacional, algumas direcionadas diretamente ao professor, outras à equipe diretiva e pedagógica e, ainda, outras à comunidade.

Nas ações direcionadas ao professor, é importante trabalharmos no sentido de alertá-lo, através de palestras, sobre os possíveis fatores de estresse relacionados ao trabalho e a possibilidade de desenvolvimento deste tipo de estresse ocupacional [...], auxiliando-o a desenvolver concepções mais realísticas e adequadas da profissão. [...] possibilitando sua atuação de forma autônoma e criativa frente às diversas situações encontradas no contexto de trabalho. Ações direcionadas à equipe diretiva e pedagógica, buscam propiciar um espaço institucional de discussão e reflexão entre estas e os professores sobre o papel docente na atualidade, [...]. A participação dos professores nas decisões institucionais deve ser considerada [...]. Estimular e valorizar a autonomia docente, permitindo aos professores manifestar sua competência e motivação profissional. [...] Divulgar as experiências à comunidade, salientando os aspectos inovadores da escola e da profissão docente, [...] Delimitar de forma clara e coerente as funções docentes, [...]. Estimular a participação dos pais ou responsáveis na vida escolar, sensibilizando-os para a valorização da escola e do trabalho do professor junto aos seus filhos, enfatizando a importância de sincronia entre as estratégias educativas utilizadas na escola e em casa. (CARLOTTO, 2002, p. 15-16).

Partindo desses pressupostos, o autor deixa claro e evidente a importância que a prevenção e a erradicação de Burnout em professores é uma tarefa que precisa ser praticada em ação conjunta entre professor, alunos, instituição de ensino e sociedade, para Carlotto (2002, p. 25) trata-se de “um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho”, que não se limita apenas à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os aspectos envolvidos nesta relação, incluindo os elementos macrossociais, como políticas educacionais e fatores sócio-históricos que acabam por contribuir para o desenvolvimento da síndrome nesses profissionais.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso e apresenta abordagens quantitativa, qualitativa e descritiva, pois irá analisar os sujeitos na sua subjetividade. É também uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da leitura de documentação anteriormente escrita e que versa sobre o assunto em questão.

Assim a pesquisa descritiva busca detalhar as características de uma realidade, como por exemplo, pesquisas de opinião e pesquisas de mercado. Ela tem por natureza, caráter mais exploratório ou descritivo, onde o pesquisador irá utilizar os dados obtidos para encontrar respostas, mas sem interferir na realidade. Além disso, visa demonstrar as particularidades de determinados indivíduos ou acontecimentos ou ainda estabelecer relações entre variáveis (GIL, 2008).

A pesquisa qualitativa, por sua vez, caracteriza-se por apresentar uma metodologia de natureza exploratória. Seu enfoque está na especificidade do objeto analisado, pois estuda o indivíduo em suas experiências particulares, considera sua opinião e busca compreender seu comportamento dos entrevistados (LIMA, 2001). Já a pesquisa quantitativa, de acordo com o autor, se define por ter uma finalidade específica, pois obedece a um padrão de pesquisas na qual está presente a perspectiva objetivista na qual, as respostas costumam ser diretas e os resultados obtidos são contabilizados em números exatos.

É também uma pesquisa bibliográfica, pois foi elaborada a partir de material já publicado, fundamentado essencialmente por meio de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na Internet, abrangendo fontes secundárias e toda a bibliografia já exposta ao público em relação ao tema de estudo (MARCONI e LAKATOS, 2008).

A pesquisa foi realizada entre as professoras da educação infantil e fundamental 1, da escola Aquarela do Saber, localizada na cidade de Jardim do Seridó-RN, no Bairro Bela Vista, tendo por intuito verificar a manifestação da síndrome de Burnout no local de trabalho dos docentes e a relação com a profissão. De acordo com os questionários, o perfil dos participantes é que 50% tem entre 26 a 30 anos, 25% tem entre 31 a 35 anos e ainda, 25% tem mais de 40 anos. Todas são do sexo feminino e especialistas. Quanto ao tempo de exercício da docência, 50% tem de 6 a 10 anos de profissão, 25% de 11 a 15 anos e mais 25% tem mais de 20 anos.

A presente pesquisa contou com o auxílio de questionário, que teve iguais questões para todos os envolvidos da amostra. De acordo com Gil (2008), além de favorecer a tabulação entre as respostas, ele ainda assegura sigilo, podendo o entrevistado dar sua opinião sem que haja a necessidade de se identificar. O instrumento é composto por 19 questões sendo 15 objetivas e 4 subjetivas.

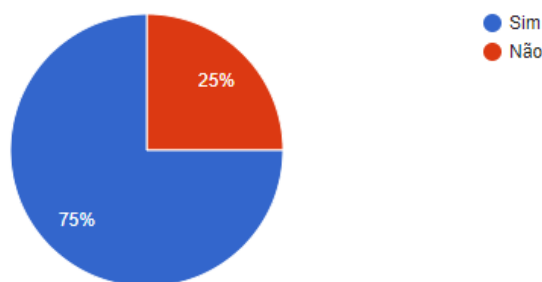
4 ANÁLISE DOS DADOS

No decorrer da análise, além da observação, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas totalizando catorze questões, que tentou compreender as concepções dos sujeitos pesquisados sobre a síndrome do Burnout em professor de sala de aula no contexto das aulas remotas e híbridas. Das perguntas contidas no questionário, oito foram objetivas e seis dissertativas, aplicadas a 4 professoras que trabalham na escola privada, onde realizou-se a pesquisa. Sobre as professoras pesquisadas, ambas são do sexo feminino na

faixa etária de vinte e cinco a quarenta anos de idade, todas com pós-graduação completa e experiência de seis a vinte anos de docência.

Na a primeira questão, foi perguntado as docentes se elas já haviam ouvido falar sobre síndrome de Burnout e o dado obtido está exibido no Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 01 - Conhecimento sobre a síndrome de Burnout.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

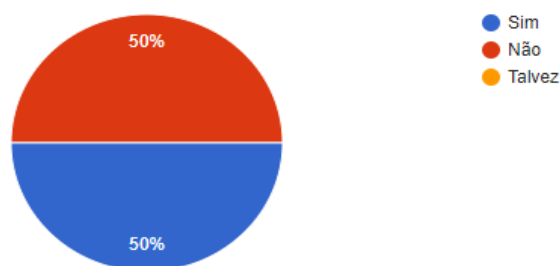
De acordo com a leitura do gráfico é possível observar que 75% das professoras que responderam ao questionário de alguma forma já haviam ouvido falar sobre a síndrome de Burnout e que, portanto, sabiam o que essa doença significa. No entanto para verificação desse entendimento, sentiu-se a necessidade de indagar as professoras o que elas poderiam dizer o que é Síndrome de Burnout, ficando as respostas, organizadas no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - O que é a Síndrome de Burnout.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Esgotamento”
P2, P3	“É um distúrbio psíquico causando pela exaustão extrema, sempre relacionada ao trabalho de um indivíduo”.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Observando o quadro, é possível perceber que as docentes, de fato tem familiaridade com o termo Burnout e que além de saber que é uma doença causada pelo esgotamento também, a descrevem como sendo um distúrbio psíquico causado pela exaustão extrema, sempre relacionada ao trabalho de um indivíduo. Posterior a isso, foi perguntado para as docentes se elas já haviam vivenciado alguma situação de estresse no seu trabalho, onde o Gráfico 2 expõe a seguinte realidade:

Gráfico 2 - Situação de estresse no trabalho.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Por meio do gráfico, nota-se que 50% das docentes já passaram por situação de estresse no trabalho, o que, de acordo com os teóricos estudados, é um dos responsáveis pelo aparecimento da síndrome de Burnout nesses profissionais. Para complementar essa resposta, sentiu-se a necessidade de perguntar as professoras como ela havia se sentido após o ocorrido, ficando suas respostas expostas no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Estado após passar por uma situação de stress no ambiente escolar.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1, P4	“Me senti mal”

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Percebe-se que as situações de stress geradas no ambiente escolar, expõem o professor, a uma situação de mal-estar, deixando-o pensativo acerca do ocorrido e muitas vezes duvidando da sua própria capacidade.

Quando perguntado as docentes se essa exposição ao estresse ocorrido na sala de aula, havia afetado a saúde delas de alguma maneira, as seguintes respostas, apresentadas no Gráfico 3, foram obtidas:

Gráfico 3 - De que forma a saúde foi afetada após situação de estresse no ambiente de trabalho.

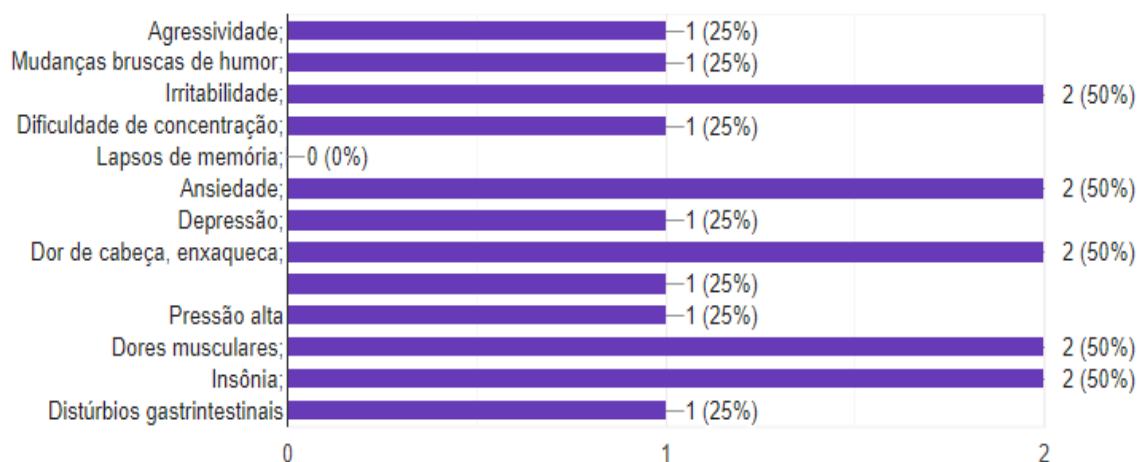
FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

De acordo com os dados, pode-se inferir que as situações de estresse ocorridas no ambiente escolar, traz reações diferentes para as pessoas afetadas. Analisando o gráfico, percebe-se que 50% das profissionais que responderam ao questionário, não apresentaram mudanças significativas em seu estado emocional, pois alegam ter superado a situação ocorrida em seguida, enquanto que as outras 50% ficaram se sentindo mal por vários dias.

A pergunta seguinte, expôs vários sintomas que mostram que o professor pode estar desenvolvendo a síndrome de Burnout. Para obter esse dado, foi sugerido as docentes que elas marcassem os sintomas que consideravam ter desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2020, obtendo-se o resultado representado no Gráfico 4 abaixo.

É inegável o fato de que as situações de stress, as quais os profissionais de educação são expostos, durante o contexto das aulas remotas e híbridas, não tenham afetado a saúde desses colaboradores, pois através da leitura do gráfico, pode-se perceber que todos os envolvidos na pesquisa sentiram, não apenas um, mas vários sintomas que caracterizam a síndrome de Burnout.

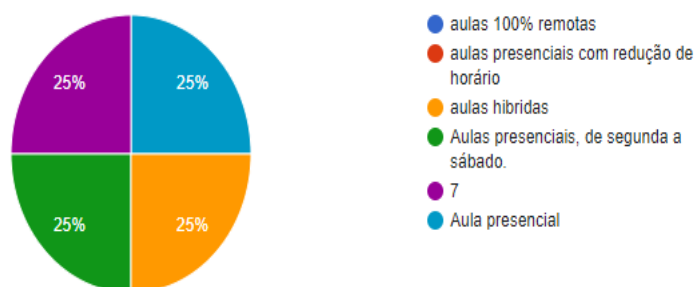
Gráfico 4 - Sintomas desenvolvidos no decorrer do ano letivo de 2020.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Posteriormente, indagou-se sobre a maneira que o trabalho estava sendo desenvolvido na escola e o Gráfico 5 foi elaborado a partir das respostas obtidas no questionário elaborado.

Gráfico 5 - Maneira que o trabalho estava sendo desenvolvido na escola.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

O gráfico apresentado, mostra o quão atípico foi o ano letivo de 2020 e as dificuldades enfrentadas pelas escolas sem uma definição na rotina das aulas, tendo essas sido realizadas em diferentes períodos, pois observa-se que as aulas aconteceram de forma remotas, presenciais com horário reduzido, híbridas e por último, presenciais de segunda a sábado. Portanto de forma mista.

Para verificação dos dados, também buscou-se saber de que forma o planejamento vinha sendo feito, ficando as respostas organizadas no Quadro 3 a seguir:

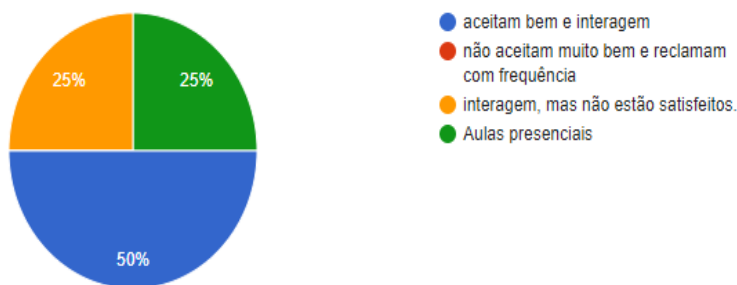
Quadro 3 - Realização do planejamento na escola campo da pesquisa.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1, P2, P3 e P4	“De maneira presencial. Semanalmente”

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

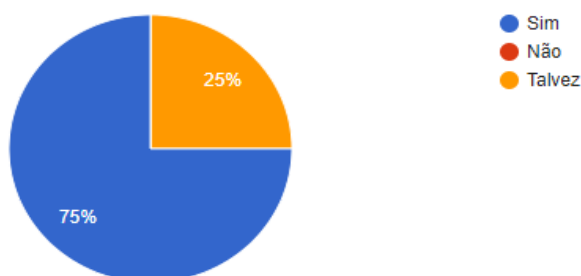
É notório que o planejamento, mesmo diante das dificuldades trazidas pelo contexto pandêmico, permaneceu acontecendo semanalmente de modo presencial, o que demonstra o comprometimento das educadoras com a educação das crianças, mesmo que de maneira mista, não mediram esforços para desenvolver a aprendizagem dos docentes.

A décima primeira pergunta, indagava sobre a receptividade dos pais quanto ao trabalho com as crianças a distância. Nesse contexto, as respostas encontram-se no Gráfico 6. O gráfico mostra que 50% das professoras afirmam que os pais aceitam bem e interagem com as aulas mistas. Já 25% delas, mostram que embora aconteça a interação, os pais não estão satisfeitos e 25% das docentes, apontam que eles preferiam aulas remotas.

Gráfico 6 - Receptividade dos pais quanto ao desenvolvimento das aulas.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

A seguir foi indagada as professoras sobre se tinham notado mudanças no seu comportamento em relação à docência, no período das aulas remotas. Estando expostas as respostas no Gráfico 7. Diante das respostas das educadoras, fica perceptível que setenta e cinco por cento das professoras, notaram mudanças em seu comportamento, em relação a docência no período das aulas remotas.

Gráfico 7 - Mudanças no comportamento, em relação a docência, no período das aulas remotas.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

E complementaram essa afirmativa nas respostas da questão de número catorze, que trouxe a seguinte indagação: Você se sentiu sobrecarregado ou pressionado no ambiente de trabalho, em virtude do novo método de ensino ditado pela pandemia do covid-19? Justifique. Ficando assim as repostas obtidas organizadas no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Sensação de sobrecarga ou pressão no ambiente de trabalho.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Sim. Tive que buscar as ferramentas necessárias para realizar minhas aulas quando estávamos no ensino remoto, muitas vezes o celular não prestava etc”
P2	“Sem saber como agir”
P3	“No início do ano de 2020 até setembro de 2020 quando as aulas eram

	online sim, pois era bastante exaustivo a gravação de vídeos e a preocupação de chamar a atenção da criança obtendo assim uma aprendizagem significativa”
P4	“Pelo momento da pandemia e muitas exigências sanitárias, a preocupação com o retorno das aulas presenciais. Os gastos com os materiais para a devida limpeza da escola”

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Nota-se que os professores se sentiram sobrecarregados ou pressionados diante do novo método de ensino pois os relatos mostram que além da exaustão em fazer gravações de vídeos, também existia a constante preocupação em chamar a atenção da criança, afim de se obter uma aprendizagem significativa, e ainda os gastos com os materiais para a devida limpeza da escola visando atender as muitas exigências sanitárias nas preparações para o retorno das aulas presenciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano letivo de 2020, foi marcado por uma pandemia do COVID-19 que provocou o isolamento social e, conseqüentemente, o afastamento entre professor e alunos, obrigando todos os níveis de ensino a partir para o ensino remoto. Nesse contexto, os professores foram forçados a se reinventar e buscar alternativas para dar seguimento ao ensino, mas dessa vez, a distância, gerando incertezas e conseqüentemente várias angustias. Nesse cenário, surgiu a necessidade de entender a síndrome de Burnout e, principalmente, de que forma ela afeta os profissionais de educação e até que ponto ela prejudica o trabalho desses colaboradores.

Assim, observou-se que a síndrome de Burnout é uma doença que tem sua origem do trabalho, que está diretamente relacionado ao cuidar do outro, se manifestando perante a cobrança excessiva e ao estresse contínuo ao qual o trabalhador é submetido no emprego. Essa angustia, gera nele aspectos de impessoalidade e aversão ao ambiente de trabalho, levando-o inclusive a desistir da profissão por acreditar não ser bom o suficiente para exercê-la. No entanto, esse quadro pode ser reversível no próprio local de trabalho, através da valorização desses profissionais ou, dependendo do estágio da doença, por meio de acompanhamento psicológico, ou ainda, pela ingestão de medicamentos.

Após análise dos dados, foi constatado que 100% das professoras, tiveram sua saúde afetada de alguma maneira, tendo 50% afirmado ter se sentido mal após, situação de stress ocorrida no ambiente escolar. Nesse cenário, ainda é possível confirmar que 100% das docentes apresentam sintomas provenientes da síndrome de Burnout, e 50% afirma ter manifestado indícios de irritabilidade, ansiedade, dor de cabeça, enxaqueca, dores musculares

e insônia, sendo esses sinais característicos do estágio inicial da doença, onde os autores Freudenberger e North (1974) afirmam que o indivíduo sente a necessidade de “provar” que é capaz de executar o trabalho exigido com excelência e se dedica ao máximo na realização dessa tarefa, deixando de lado suas próprias necessidades.

Diante dos dados apresentados, pode-se concluir que a carga de responsabilidade projetada sobre os docentes e as situações de estresse as quais são submetidos no decorrer do desenvolvimento do trabalho de escolarização, no contexto pandêmico, causou alterações no seu comportamento tanto em relação à docência, quanto no que diz respeito a sua saúde, pois todos os indivíduos pesquisados, apresentaram sintomas específicos da doença, presentes na listagem, confirmando que o novo modelo de ensino, modificou sua conduta e fez surgir neles, traços característicos da síndrome de Burnout.

Desta forma, conclui-se que o estudo realizado sobre a síndrome de Burnout em professores no contexto das aulas remotas, traz em sua estrutura relatos de professoras, do ensino infantil e ensino fundamental um, de uma escola da rede privada de ensino, sobre suas experiências em trabalhar com a educação no contexto pandêmico e as mudanças percebidas em sua saúde, geradas por esse novo modelo de ensino no decorrer do ano letivo dois mil e vinte. Por este motivo, espera-se que seja lido por professoras da Educação Infantil, gestores, supervisores, alunos do Curso de Pedagogia, familiares e demais profissionais que se interessem pela área pelo desenvolvimento da síndrome de Burnout em professores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANAMT. Associação nacional de medicina do trabalho. **O que é a síndrome de Burnout que entrou na lista de doenças da OMS.** De 4 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.anamt.org.br/>. Acesso em 06 de dezembro de 2020.

BOLONEZI, Janaina. **Síndrome de Burnout:** quando o esgotamento profissional vira doença. 14 de Novembro de 2018. Disponível em: <http://www.blog.saude.gov.br>. Acesso em 08 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/D2494.doc>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho:** manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde; OPAS/OMS, 2012.

CARLOTTO, Mary Sandra. **A síndrome de Burnout e o trabalho docente.** 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/> Acesso em 02 de Fevereiro de 2021.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, Petrópolis, 1999.

D'AGOSTINI, Ana Carolina C. **O que é a síndrome de burnout, que entrou na lista de doenças da OMS**. 04 de novembro de 2019. Disponível em <https://www.anamt.org.br/> ANAMT- Associação Nacional de Medicina do Trabalho. Acesso em 12 de novembro de 2020.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

ESTEVES, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREUDENBERGER, H. J. **Staff burnout**. Journal of Social Issues, New York, v. 30, n.1, p.159-65, 1974.

LIMA, Patrícia. **Didática e planejamento**. 2 ed. Curitiba: Fael, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, L.; BRITO, J. **Desafios e possibilidades ao trabalho docente e a sua relação com a saúde**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, ano 6, n.1, 2006.

GRAHAM, Charles, Graham; BONK, Curtis J. **Ensino híbrido: a nova fronteira do ensino formal**. Observatório de educação ensino médio e gestão. 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>. Acesso em 11 de janeiro de 2021.

HODGES, Charles. **O Ensino remoto e as lições à vista**. 2020. Observatório de educação ensino médio e gestão. 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>. Acesso em 09 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, Carmem. **Ensino híbrido: a nova fronteira do ensino formal**. Observatório de educação ensino médio e gestão. 2009. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/> Acesso em 11 de janeiro de 2021.

ROSSI, Ana Maria. **A Síndrome de Burnout**. 29 de novembro de 2017. Disponível em <https://www.gov.br/infraestrutura>. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

SENAC. **Histórico 1953/1957**. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2007. Disponível em <https://www.sp.senac.br/> Acesso em 6 de Janeiro de 2021.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HOSPITALAR PARA AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES INTERNADOS

Daniela Araújo de Oliveira¹⁶
Sônia Azevedo de Medeiros¹⁷

RESUMO

Considerando a Pedagogia Hospitalar, como um direito importante para o desenvolvimento de todas as crianças, independente das dificuldades que as mesmas possam enfrentar, esta pesquisa para o trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como o objetivo principal investigar como a pedagogia hospitalar pode melhorar a aprendizagem das crianças e dos adolescentes internados. A discussão teórica é baseada nos autores Silva e Andrade (2013), Mattos e Mugiatti (2007), Schilke (2008), Esteves (2016) entre outros que alicerçam as ideias da autora do trabalho. A referida pesquisa se caracteriza como um estudo de caso numa referida instituição do município de Caicó-RN, utilizando uma abordagem qualitativa, tendo a metodologia pautada na aplicação de uma entrevista e também através da pesquisa bibliográfica. Nos resultados, constatou-se que atuação do pedagogo na classe hospitalar tem a função de estimular e dar continuidade aos estudos para que as crianças e adolescentes não retardem a aprendizagem do conteúdo curricular educacional, ou venham a interromper o ritmo de aprendizagem bem como, favorecer, simultaneamente, a recuperação de sua saúde.

Palavras-Chave: Pedagogia Hospitalar; Aprendizagem; Estímulo.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso, fala sobre o tema da Pedagogia Hospitalar, tema esse que por se tratar de duas profissões muito importantes, que ensina e cuida das crianças e dos adolescentes, com algum motivo de saúde ou enfermidade, tenham que permanecer internados em hospitais ou em domicílio, ficando assim impossibilitados de frequentar uma sala de aula normal de uma escola.

Já adulta, as preferências profissionais ficavam cada vez mais presentes na vida. Por tentar várias vezes prestar o vestibular sem êxito e não satisfeita em ter que esperar o próximo vestibular, logo iniciou em um curso de técnico de enfermagem para pode ficar mais próximo do sonho.

Trabalhamos por cerca de 3 anos em uma instituição privada, cuidando de crianças e adolescentes especiais, que nem saiam de casa para irem à escola e nem sabiam o que estava acontecendo ao seu redor. Esse foi o grande motivo para realizar este estudo de pesquisa, para tentar dar uma melhorar qualidade de vida para estas crianças e adolescentes que tem uma

¹⁶ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: araujo_daniella@hotmail.com

¹⁷ Professora Orientadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: soniamedeirosjs@hotmail.com

saúde debilitada e, também, poder ajudar no desenvolvimento emocional e intelectual destes pacientes, que estão internados em hospitais, em domicílios ou até em outras instituições de saúde.

Assim tomamos como base na pesquisa o seguinte problema: Como a pedagogia hospitalar pode melhorar a aprendizagem das crianças e dos adolescentes internados?

Com isso, o objetivo deste trabalho consistiu em discutir como a pedagogia hospitalar pode contribuir para a aprendizagem das crianças e dos adolescentes internados. Para tanto, foi necessário alcançar os seguintes objetivos específicos: conceituar e refletir sobre a pedagogia hospitalar, identificar a classe hospitalar como lugar de aprendizagem; analisar a importância do pedagogo hospitalar para a aprendizagem das crianças.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PEDAGOGIA HOSPITALAR: alguns conceitos e reflexões

A pedagogia hospitalar nada mais é do que uma área da educação especial que se integra na pedagogia em ambientes não escolares. A mesma é oferecida para as crianças e aos adolescentes que estão em fase escolar, mas se encontram internados. As palavras pedagogia e hospitalar são termos de possuem definições diferentes: a pedagogia por sua vez representa “teoria e ciência da educação e do ensino” (MATOS; MUGIATTI, 2007, p. 46), já o termo hospitalar quer dizer “relativo a hospital, onde se tratam doentes internados ou clínicos” (MATOS; MUGIATTI, 2007, p. 65).

A junção destes dois termos se deu no momento em que se percebeu a necessidade em dar continuidade aos estudos daquelas crianças e dos adolescentes que estavam afastadas do meio escolar. Essa visão do espaço hospitalar iniciou-se no ano de 1935, em Paris na França, quando Henri Sellier cria a primeira escola para crianças e adolescentes abandonados, com o objetivo de suprir as dificuldades escolares de crianças e adolescentes tuberculosos (SILVA; ANDRADE, 2013).

Em 1939, no início do período da segunda guerra mundial, é criada o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptadas – CNEFEI, localizado na cidade de Suresnes, que tem como objetivo de formar professores para o trabalho em institutos especiais e hospitais. No mesmo ano, foi criado o cargo de professor hospitalar junto ao Ministério da Educação na França (SILVA; ANDRADE, 2013).

Ao longo dos estudos, podemos avaliar o surgimento da Pedagogia Hospitalar através de Schilke (2008), declarou que no ano de 1950 no Brasil, relatos de notícias sobre aulas para crianças internadas no Hospital Municipal de Jesus, no Rio de Janeiro, porém estas aulas não eram vinculadas a Secretaria de Educação e sim, realizadas por profissionais na área da saúde, que sempre observaram a necessidade cognitiva que as crianças internadas tinham ao longo tempo da internação hospitalar, assim, os próprios profissionais começaram a realizar ações educativas por conta própria.

Já ano de 1960, Hospital Barata Ribeiro no Estado do Rio de Janeiro, foi o segundo hospital que passou a adequar o mesmo serviço em sua instituição, assim iniciando as primeiras práticas pedagógicas para crianças e os adolescentes hospitalizados, com uma professora específica para ensinar os alunos/pacientes. Neste mesmo ano, os profissionais de saúde que dirigiam os dois Hospitais, solicitaram a Secretaria de Educação, a regulamentação da Pedagogia Hospitalar, junto aos órgãos competentes para o reconhecimento dessa modalidade educacional.

Quanto a regulamentação da Pedagogia em âmbito Hospitalar, Schilke (2008, p. 16) afirma que:

Apenas em 2002 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Especial, regulamenta esse tipo de trabalho com a publicação do documento intitulado “Classe Hospitalar e Atendimentos pedagógicos domiciliares; estratégias e orientações” Que tinha por objetivo estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares.

A Pedagogia Hospitalar passa a ser um novo conceito que vem ganhando espaço na educação, com o objetivo de discutir a educação no âmbito hospitalar. Sendo assim, valorizando e garantindo o direito da criança e do adolescente hospitalizado, como proporcionar à criança e ao adolescente enfermo uma recuperação mais aliviada, através de atividades lúdicas, pedagógicas e recreativas.

A educação não pode ser mais vista somente como um ambiente escolar, em uma sala de aula mais em um espaço hospitalar, que possa ser um recinto de saber, segundo Matos e Mugiatti (2007, p. 37), a Pedagogia Hospitalar “é um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola, pois levanta parâmetros para o atendimento de necessidades especiais transitórias do educando, em ambiente hospitalar e/ou domiciliar”. Para aquelas crianças e adolescentes que necessitam dar continuidades ao processo de ensino aprendizagem fora da escola, a Pedagogia Hospitalar é o elo entre a escola e o aluno,

facilitando assim, o seu desenvolvimento escolar e possibilitando a criança e ao adolescente enfermo a não perderem o seu ano letivo e o estímulo em dar continuidade aos seus estudos.

O surgimento da Pedagogia Hospitalar foi devido a necessidade da criança e do adolescente em continuar seus estudos durante e após a internação mesmo quando eram físicas como as mutilações das guerras ou, como também, as doenças patológicas do tipo hanseníase e tuberculose, a escola teve que ir até os alunos de forma conjunta com a saúde.

Na perspectiva, Matos e Mugiatti (2007, p. 46) falam que “se a ação pedagógica integrada é importante para toda pessoa também o será para a criança (ou adolescente) enferma, considerando que o seu processo de educação foi interrompido, gerando, entre outros impedimentos, o de frequentar a escola regular”.

A Pedagogia Hospitalar nada mais é que um conjunto de ações pedagógicas que poderá beneficiar no aprendizado da criança/paciente, ou seja, como uma modalidade que esteja inserida junto com outra. O significado sobre a Pedagogia Hospitalar, assim como seus aspectos, está destacado na fala de Schilke (2008, p. 17):

Este modelo educacional defende a ideia de que o conhecimento deve contribuir para o bem-estar físico psíquico e emocional da criança enferma, enfocando mais os aspectos emocionais que os cognitivos. Essa modalidade busca uma ação diferenciada do professor no hospital e apesar de trazer uma perspectiva transformadora intrínseca na sua atuação, é de difícil realização e pode ser banalizada.

A Pedagogia deve trabalhar em um hospital de forma Inter/Multi/Transdisciplinar que possa abordar variados tipos de culturas, desta forma, o profissional de Pedagogia tem que ter um atendimento diferenciado e na maioria das vezes individualizado no leito.

2.2 A CLASSE HOSPITALAR COMO UM LUGAR DE APRENDIZAGEM

A criação da classe hospitalar foi caracterizada através da legislação brasileira, com a integração dos direitos das crianças e dos adolescentes hospitalizados na instituição hospitalar. A legislação, por sua vez, veio por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, Resolução nº 41 de 17 de outubro de 1995, no item 9, o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”.

A Secretaria de Educação Especial descreve a classe hospitalar como atendimento pedagógico educacional que ocorre nos ambientes hospitalares, através da circunstância de

internação ou na conjuntura do atendimento em hospital-dia e hospital-semana, como nos serviços de atenção integral à saúde mental. Além disso, o próprio documento aponta que foi criado para assegurar que as crianças e aos adolescentes internados em um ambiente hospitalar, pudesse ter a continuidade dos conteúdos regulares de ensino e aprendizagem de uma escola básica, assim, podendo proporcionar um retorno mais eficaz após a alta e sem nenhum prejuízo na formação escolar.

A Classe Hospitalar ou Atendimento Pedagógico Domiciliar é usado como estratégias e orientações, pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, em 2002 que se estabelece:

O Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria Especial, tendo em vista a necessidade de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes e instituições outros que não a escola, resolveu elaborar um documento de estratégias e orientações que viessem promover a oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares de forma a assegurar o acesso à educação básica e à atenção às necessidades educacionais especiais, de modo a promover o desenvolvimento e contribuir para a construção do conhecimento desses educandos. (BRASIL, 2002, p. 07)

O principal objetivo deste documento é a criação de estratégias e orientações que tornem possíveis o atendimento pedagógico em hospitais e domicílios, assegurando assim, o acesso à educação básica para a criança e adolescente. Podendo assim, realizar o desenvolvimento contribuindo para conhecimento desses alunos, onde segundo Mattos e Mugiatti (2007), a pedagogia hospitalar garante à criança e ao adolescente a valorização dos seus direitos à educação e a saúde, como também ao espaço que lhe é devido enquanto cidadão.

O Conselho Nacional de Educação (2001) sugere a denominação Classe Hospitalar, para os atendimentos educacionais especializados para estes alunos que estão impossibilitados de frequentar salas de aulas em razão de tratamentos de saúde, internações hospitalares prolongadas, atendimentos clínicos e permanência em domicílio, para não interromper o processo de aprendizagem da criança e do adolescente, que futuramente os mesmos possam ser reintegrados a uma sala de aula (BRASIL, 2001).

Dessa forma, ocorre sempre em atendimento pedagógico educacional nos ambientes de tratamento de saúde, em caso de internação esse atendimento pedagógico é compreendido como modalidade de ação educacional especial para ajudar as crianças e os adolescentes com necessidades educativas especiais que apresentarão dificuldades de acompanhamento curriculares por algumas condições ou delimitações específicas de saúde, necessidades

educativas especiais que apresentarão dificuldades de acompanhamento curriculares por algumas condições ou delimitações específicas de saúde.

Já os aspectos físicos da classe hospitalar, segundo o Ministério da Educação, por meio do documento "Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações" (BRASIL, 2002) pontuam que:

Os ambientes serão projetados com o propósito de favorecer o desenvolvimento e a construção do conhecimento para crianças, jovens e adultos, no âmbito da educação básica, respeitando suas capacidades e necessidades educacionais especiais individuais. Uma sala para desenvolvimento das atividades pedagógicas com mobiliário adequado e uma bancada com pia são exigências mínimas. Instalações sanitárias próprias, completas, suficientes e adaptadas são altamente recomendáveis e espaço ao ar livre adequado para atividades físicas e ludo-pedagógicas (BRASIL, 2002, p. 15-16).

O referido documento também apresenta a necessidade das classes hospitalares em usarem de recursos audiovisuais, para facilitar no planejamento, desenvolvimento e na avaliação da prática pedagógica, bem como promover o contato da classe hospitalar com a escola básica na qual o educando estiver matriculado, e assim favorecendo o aluno/paciente a ter contato com colegas de classe como até mesmo com os professores.

A Política Nacional de Educação Especial, no ponto de vista da própria educação inclusiva, a mesma destacar que “para atuar numa educação especial, todo professor deve ter como base em sua formação, inicial ou continuada, os conhecimentos gerais para poder realizar no exercício da docência e também os conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 13). Nesse sentido, as classes hospitalares surgem não somente para o desenvolvimento da educação, mas também da saúde psicológica da criança e do adolescente internado.

2.3 A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO HOSPITALAR PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

O pedagogo hospitalar não é simplesmente colaborador ou mesmo um mediador de conhecimento, ele é um profissional que tem com o objetivo de ocupar o tempo das crianças e os adolescentes que estão internados em uma unidade hospitalar ou em seu próprio domicílio, podendo assim, resgatar escolarização para que os alunos/pacientes nestes dois ambientes possam manter a autoestima elevada, fazendo-as esquecer da dor e do sofrimento de estarem

hospitalizados. As atividades do pedagogo têm aspecto preventivo e também promove no processo do desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo dessas crianças e adolescentes internados.

Neste campo de atuação do pedagogo na classe hospitalar, consiste em diferentes espaços como: brinquedotecas, ambulatórios, quartos e enfermarias. O papel principal do pedagogo no ambiente hospitalar é de ajudar aluno/ pacientes que estejam em idade escolar, durante todo o tratamento médico, através do processo de ensino-aprendizagem que ocorre em um ambiente não escolar (SEESP, 2015).

As práticas docentes não devem fugir dos principais objetivos que é contribuir na formação de cidadãos/sujeitos autônomos, éticos, críticos, participativos e presentes socialmente e também através da metodologia de ensino. Cada professor deverá saber reconhecer até que ponto o próprio aluno/paciente poderá contribuir com o desenvolvimento na atividade.

Todo pedagogo-hospitalar, precisa ter uma visão pedagógica mais atenta a todos esses contextos que estiver relacionado à criança e ao adolescente, como por exemplo: o relatório médico, o estado emocional do aluno/paciente durante toda a sua estadia no hospital ou até mesmo no seu próprio domicílio.

Podendo assim, o professor saber quando ouvir e quando se ouvido, quando falar e quando se calar, esta ponte é essencial, num ambiente restrito, também é muito importante e fundamental esta união entre a escola e o hospital para podermos ter uma melhor conduta com o próprio aluno/paciente. Dessa forma, Fontes (2005, p. 123-124) relata que:

A escuta pedagógica diferencia-se das demais escutas realizadas pelo serviço social ou pela psicologia no hospital, ao trazer a marca da construção do conhecimento sobre aquele espaço, aquela rotina, as informações médicas ou aquela doença, de forma lúdica e, ao mesmo tempo, didática. Na realidade, não é uma escuta sem eco. É uma escuta da qual brota o diálogo, que é à base de toda a educação.

A diferença entre um pedagogo que trabalha em um ambiente hospitalar, para um pedagogo que trabalha em uma instituição de educação tradicional, é nada mais que a empatia. Não que um professor que atua em uma sala de aula não precise ter empatia por seus alunos, mais sim, este pedagogo tem que saber compreender emocionalmente a situação do outro, como no caso de alunos que estivesse hospitalizado.

Num momento de tanta fragilidade emocional, física ou até no conjunto das duas, é de suma importância que o pedagogo sempre mantenha o foco em seus projetos para saber

melhor como trabalhar as emoções para que o sentimento de pena não seja maior do que a vontade de ensinar e podendo ministrar o tempo através da didática pedagógica.

Todo pedagogo que trabalha em algum ambiente hospitalar, sempre se deparam com a realidade de pessoas que veem os seus sonhos ou até mesmo o próprio projeto de vida ser interrompido provisoriamente, devido muitas vezes, através do diagnóstico de alguma doença que poderá impossibilitar a criança e o adolescente de frequentar uma escola regular e, podendo assim, comprometer todo o desenvolvimento psicológico do aluno/paciente como até mesmo o social (ESTEVES, 2016).

O pedagogo hospitalar em parceria juntamente com a equipe multidisciplinar hospitalar, para que juntos possam minimizar um pouco o sofrimento do aluno/paciente através do ensino e, assim, desenvolver um constante trabalho de reestabelecimento da criança/adolescente, que, segundo Matos e Mugiatti (2007, p. 101):

Sabe-se, também, da importância da comunicação e do diálogo entre os elementos das equipes no ambiente hospitalar. Reitera-se aqui a imperiosa necessidade de observação e ação integrada em todos os aspectos conflitantes que particularizam cada caso, como também da necessidade do encontro dos profissionais em linguagem comum, para as respectivas discussões, considerando o indivíduo em sua totalidade.

Podemos observar e concluir que a parceria entre a equipe multidisciplinar hospitalar e o pedagogo, tem a garantia das ações educativas que são ministradas para os alunos/pacientes que estão hospitalizados. Assim, dessa maneira, podendo também contribuir de forma mais significativa e positiva no desenvolvimento da criança e do adolescente nas formas multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

3 METODOLOGIA

Do ponto de vista da natureza das pesquisas, esta será uma pesquisa aplicada com o objetivo de gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema esta será uma pesquisa qualitativa com o objetivo e a subjetividade que não pode ser traduzido em números.

Com a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos e não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, com o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva que analisa os dados

indutivamente e, o principal, é o processo e seu significado. Do ponto de vista dos objetivos a pesquisa é exploratória com a maior familiaridade do problema, tornando-o assim explícito ou com uma construção de hipóteses.

Se envolvendo no levantamento bibliográfico, nas entrevistas com pessoas e analisando os exemplos que estimulem a compreensão de tudo e assume em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e nos estudos de caso. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos (GIL, 2015), é uma pesquisa bibliográfica que é elaborada a partir de materiais já publicado e constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente são materiais disponibilizados na internet.

Este ponto de vista também é uma pesquisa documental, pois quando é elaborada a partir de materiais que não recebem tratamento analítico. O lócus da pesquisa ocorrerá em um hospital localizado no município da região do Seridó. Os sujeitos envolvidos na pesquisa são os técnicos em enfermagem, enfermeiros e médicos. O método a ser usado para esta pesquisa é a entrevista que é um método flexível de obtenção de informações qualitativas, entrevista requer um tempo maior, a entrevista pode fornecer uma quantidade de informações muito maior do que o questionário.

E, ainda, observação que consiste em perceber as manifestações ocorridas na população alvo da pesquisa. É um procedimento de custo elevado e difícil de ser conduzido, principalmente quando se estuda tema complexo como o comportamento.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: a importância das contribuições do pedagogo em uma classe hospitalar

A pesquisa que conduziu o referente trabalho teve como foco de análise as práticas de um pedagogo no Hospital Regional de Seridó, através da entrevista com o pedagogo e coordenador atual da Classe Hospitalar Sullivan Medeiros, que foi realizada via *online* no *whatsapp* em fevereiro de 2021.

Segundo a biografia do Pedagogo participante, o mesmo tem 40 anos, é graduado em Pedagogia e História pela UFRN, tem pós-graduação em Pedagogia Hospitalar e também em Supervisão Escolar. Trabalha na educação a 22 anos como Pedagogo e 17 anos no Hospital Regional do Seridó, atualmente é o coordenador da Classe Hospitalar Sullivan Medeiros, que fica localizada no próprio Hospital do Seridó no Município de Caicó-RN.

De acordo com o entrevistado, atual coordenador da referida classe hospitalar, iniciou no Hospital Regional do Seridó, através de uma ideia que o mesmo teve juntamente

com o seu professor n, no período que o pedagogo era um aluno do curso de Pedagogia, no ano 2004, onde relata que *"Nós criamos a Classe Hospitalar em 11 de Novembro de 2004, com o objetivo de acompanhar o currículo educativo de crianças e adolescentes internadas no ambiente hospitalar e domiciliar"*.

A Pedagogia Hospitalar tem o principal objetivo de fazer a ponte entre o hospital e a escola, proporcionando a criança a continuidade do seu currículo educativo mesmo estando em condição de enfermo hospitalizado. A função do pedagogo na classe hospitalar, hoje é de coordenador pedagógico e professor domiciliar. Atualmente o mesmo dá aulas para as crianças que estão internadas no hospital do Seridó e também ministra aulas a domicilio para crianças que estão em tratamento quimioterápico.

O objetivo da classe hospitalar do Seridó tem como o intuito desenvolver uma proposta pedagógica para atender a crianças e adolescentes enfermos em situação de internação, com vistas a dar continuidade ao conteúdo curricular escolar, além de prestar atendimento aos seus acompanhantes. A partir disso, começaram a ser realizadas intervenções no Hospital do Seridó para efetivar as propostas do projeto, tais como *"dar continuidade ao currículo educativo de crianças/adolescentes internados"*.

O acompanhamento do currículo educacional das crianças/adolescentes internados no Hospital Regional do Seridó, é realizado através do primeiro dia em que a mesma se interna, o coordenador faz uma visita ao leito/enfermaria da criança para realização de um cadastro, para que comece a frequentar a classe hospitalar. Segundo o pedagogo *"Este momento se inicia como um jogo de sedução, porque a criança/adolescente está num momento de sofrência, como por exemplo de tanto tomar injeções, de ser pulsionada e também em situações de profunda tristeza que a própria passa quando permanece internada no hospital como, o afastamento da familia, de casa, dos brinquedos, da escola, enfim do seu meio social"*.

Logo pela manhã o Coordenador pedagógico, juntamente com a sua equipe de multiprofissionais, iniciam a abordagem com a criança/adolescente falando sobre a classe e mostrando tudo para a criança/adolescente, como será feito o atendimento na classe hospitalar. O Coordenador relata que *"De imediato levamos a criança/adolescente, para a classe, mais a mesma não aceita ficar na sala, aí a gente volta para o leito/enfermaria, dez minutos a criança/adolescente pede para a gente volta com ela para a classe hospitalar. Assim se inicia o atendimento com a mesma, que começa a gostar e não querendo voltar mais para o seu leito/enfermaria"*.

Em seguida, o Coordenador faz uma carta e leva até a escola da criança, para pega o conteúdo das atividades escolares, que serão ministrados no próprio hospital. Após o término das atividades escolares da criança/adolescente, o pedagogo faz um relatório para a escola, informando toda a evolução que a criança apresentou, através das atividades escolares que a mesma realizou vindas da escola. O Coordenador relata que *"Então a gente tem o primeiro momento que é as atividades da escola, acompanhamento currículo educativo para que a mesma volte para o seu ambiente escolar, com o mínimo de perdas no aprendizado"*.

Já no segundo momento, a equipe da classe hospitalar juntamente com o Coordenador pedagógico, cumprir todo o planejamento que são realizados através das atividades extras curriculares, desenvolvidas por meio de jogos pedagógicos, na brinquedoteca, esporte, parquinho, pintura, apoio escolar atividades artísticas e entre outros. Segundo o entrevistado, *"O início da classe hospitalar no Hospital Regional do Seridó foi muito difícil, porque nós tínhamos a rejeição das crianças/adolescentes, a resistência dos próprios pais das crianças de irem para outro ambiente e que a criança/adolescente não poderia andar como soro, os pais temem muito"*.

Na fase inicial deste projeto o Pedagogo, juntamente com a sua equipe, teve que atender a criança/adolescente no próprio leito/enfermaria. Depois, a equipe foi introduzindo este trabalho para o local da própria classe hospitalar, neste período, estes profissionais não conseguiram nem o apoio dos profissionais que trabalhavam no hospital. De acordo com Pedagogo *"Hoje depois de 16 anos nos temos um apoio, todo um aparato desses profissionais para atuarmos no hospital. Quando não tem classe hospitalar, eles até dizem: hoje o plantão foi difícil, porque a classe estava fechada"*.

Os desafios que a classe hospitalar passou foram desde a aceitação de toda uma equipe, dos próprios pais e, até mesmo, das crianças/adolescentes internadas, já hoje em dia a classe tem dificuldade de terem o material que vem da escola que a criança/adolescente frequenta. O Coordenador relata que *"É muito difícil, porque se for para os pais trazerem os conteúdos da escola que o filho estuda, não vem, então é a gente ir na instituição, conversar com os diretores, professores, para buscar este material do currículo educativo"*.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na classe hospitalar são marcadas pelos cuidados e pela atenção à criança e adolescente enfermos. O docente mantém os cuidados devidos, desde a saída da enfermaria até a permanência na própria classe hospitalar. Este benefício realizado pela própria classe, para as crianças/adolescentes internados, voltem a frequentar as suas escolas com o mínimo possível de perda na sua aprendizagem. De acordo com o entrevistado *"O principal benefício é que a criança/adolescente não perca aula, e nem*

os conteúdos que são ministrados pelo o professor da escola da mesma. Por isso que eu juntamente com a minha equipe, planejamos, administramos e acompanhamos, todos estes conteúdos no próprio hospital, como também no domicílio".

A inclusão tem um papel importantíssimo na Classe Hospitalar do Rio Grande do Norte, desde 2010, quando foi criado o primeiro Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar - NAEHD/RN, para realizar atendimento educacional especial para crianças/adolescentes enfermas nos hospitais ou em tratamento quimioterápico nos domicílios. Esses dois atendimentos são supervisionados e coordenados pela Subcoordenadoria de Educação Especial.

Segundo o coordenador da classe hospitalar do Hospital Regional do Seridó *“Na nossa classe hospitalar, trabalhamos com crianças em situação de adoecimento, principalmente quando estão fazendo tratamento quimioterápico e as mesmas tem que se afastar da escola por um ano, como por exemplo: uma aluna/paciente que está frequentando a nossa classe em seu domicílio a 7 anos, ela não pode de jeito nenhum frequentar a escola normal. Este caso está garantido na educação inclusiva, através das leis e nos decretos de educação especial”*.

Assim, percebe-se a grande importância que a classe hospitalar tem para as crianças e adolescentes atendidos pela mesma, assim como, para a escola, que tem esse apoio para o retorno da criança/adolescente a escola sem grandes prejuízos na aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados e discutidos no presente trabalho, pode-se entender que os objetivos almejados inicialmente, foram alcançados de forma satisfatória, pois fizemos uma análise acerca das ações pedagógicas desenvolvidas em um hospital localizado no município de Caicó-RN, que fica na região do Seridó.

A entrevista é um método flexível de obtenção de informações qualitativas, entrevista requer um tempo maior, a entrevista pode fornecer uma quantidade de informações muito maior do que o questionário. E, ainda, a observação que consiste em perceber as manifestações ocorridas na população alvo da pesquisa. É um procedimento de custo elevado e difícil de ser conduzido, principalmente quando se estuda tema complexo como o comportamento.

O lócus da pesquisa ocorrerá em um hospital, localizado no município da região do Seridó. Os sujeitos envolvidos na pesquisa são os técnicos em enfermagem, enfermeiros, médicos e as famílias dos próprios alunos.

Conclui-se que a classe hospitalar é de suma importância para a continuidade da aprendizagem das crianças e adolescentes que encontram-se internados por motivos de doenças, necessitando ausentar-se por períodos longos da escola. Esse artigo pretende informar a importância da classe hospitalar tanto para o desenvolvimento do público alvo atendido, quanto para a escola, que tem essa ajuda no acompanhamento da aprendizagem da criança ou adolescente que encontra-se em situação de internamento hospitalar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 41** de 17 de fevereiro de 1995. Disponível em: www.senado.gov.br. Acessado em 23 de janeiro de 2021.

ESTEVES, Nylse Cunha. **A Brinquedoteca Brasileira.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

FONTES, Alessandra dos Reis. **Pedagogia hospitalar: uma modalidade de ensino em diferentes olhares.** Disponível em: <http://serra.multivix.edu.br/wp-content/uploads/20054>. Acessado em 20 de janeiro de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar: A humanização integrando educação e saúde.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SCHILKE, Ana Lucia T. **Representações sociais em espaço hospitalar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <http://serra.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2008/04>. Acessado em 07 de janeiro de 2021.

SILVA, Neilton da; ANDRADE, Elane Silva de. **Pedagogia hospitalar: fundamentos e práticas de humanização e cuidado.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estímulo para o desenvolvimento da leitura

Francicleide Araújo do Nascimento Santos¹⁸
Sônia Azevedo de Medeiros¹⁹

RESUMO

Este artigo tem como tema “A importância da contação de história na educação infantil um estímulo para o desenvolvimento da leitura. Escolheu-se trabalhar com a contação de histórias na educação infantil, pois percebe-se que esta estratégia pode melhorar a prática da leitura das crianças. Sendo assim, traçou-se como problemática para o estudo: que estratégias podem ser utilizadas para a contação de histórias na educação infantil? Ainda trouxe como objetivos: apresentar a importância da contação de histórias para as crianças, discutir a inserção dos contos de fadas para a educação infantil e analisar as estratégias utilizadas para a contação de histórias. Nos aspectos metodológicos trabalhou-se com a metodologia bibliográfica baseada nos estudos de Garcia (2010), Abramovich (1997), Coelho (2001), os dados foram coletados através de um questionário aplicado aos professores, coordenadores e gestores que atuam em um núcleo de Educação Infantil da rede municipal, obtendo como resultado que os professores discutem a história através da oralidade, utilizam as mais diversificadas estratégias necessárias para despertar o gosto pela leitura, afirmam também que a contação de histórias auxilia na atenção, concentração e memória. Por fim, percebeu-se que todas as estratégias utilizadas na sala de aula são de suma importância na hora da contação de história.

Palavras-chave: Estímulo; Contação de histórias; Prática de leitura.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a importância da contação de história na Educação Infantil, entendo que esta estratégia serve como estímulo para o desenvolvimento da leitura, acredita-se que esta seja uma atividade necessária e imprescindível no processo de desenvolvimento da criança, pois a contação de histórias auxilia na formação humana, na linguagem, atenção, a memória, o gosto pela leitura contribuindo no processo de aprendizagem e socialização da criança.

Nessa perspectiva, traçou-se como problemática para este estudo: que estratégias podem ser utilizadas para a contação de histórias na Educação Infantil? Buscando responder na problemática acima, definiu-se como objetivo geral: refletir sobre as estratégias que podem ser utilizadas para a contação de histórias na Educação Infantil? E ainda como objetivos específicos: apresentar a importância da contação de histórias para as crianças,

¹⁸ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: cleidearaujo006@gmail.com

¹⁹ Professora Orientadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: soniamedeirosjs@hotmail.com

discutir inserção dos contos de fadas para a Educação Infantil e ainda analisar as estratégias utilizadas para a contação de histórias.

Desta forma, destaca-se a importância da contação de histórias na educação infantil pois favorece na aprendizagem, contribuindo para potencializar a imaginação, a linguagem, atenção e memória. Como recursos metodológicos, trabalhou-se com uma pesquisa bibliográfica, com aspectos descritos e quali/quantitativos, onde os dados da pesquisa foram coletados através de um questionário, em um núcleo de Educação Infantil que faz parte da rede municipal de ensino da cidade de Jardim do Seridó/RN. Os participantes da pesquisa foram os gestores, coordenadores e professores que atuam neste núcleo.

Para melhor organização, o presente trabalho está dividido em cinco partes, onde a primeira é a introdução, que estão descritos a problemática, objetivos e justificativas da escolha da pesquisa. Na segunda parte, tem-se o referencial teórico onde se reflete a importância da contação de histórias para as crianças, a inserção dos contos de fadas para a educação infantil e as estratégias utilizadas para a contação de histórias. O terceiro capítulo fala sobre a metodologia utilizada neste estudo, já no quarto capítulo estão expostas as análises dos dados e, por último, as considerações finais.

Assim, espera-se que esse estudo seja relevante para ampliar o conhecimento e desperte o incentivo da contação de histórias na Educação Infantil como uma ferramenta que possa estimular o desenvolvimento na leitura.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS

A contação de história é um instrumento muito importante no estímulo a leitura, desenvolve a linguagem como também a oralidade, é um passaporte para a escrita despertando o senso crítico e principalmente faz a criança sonhar. Os contadores de histórias são os mediadores desse processo, e tem uma tarefa muito importante que é despertar na criança o gosto pela história, dando vida aos sonhos, o despertar das emoções transportando para o mundo da fantasia.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (1998, p. 24):

O educador deve assumir os papéis com os livros, despertando curiosidade e criando sempre o hábito de contar histórias, pois é muito importante a

oralidade na educação infantil, a expressão e a comunicação se enriquece, toda a vez que a criança fizer o uso a todo momento da linguagem, ajuda e favorece a interação social.

É se socializando que as crianças desenvolvem sua linguagem, partilhando significados e sendo compreendidas pelo outro. Cada língua carrega uma estrutura com o jeito próprio de ver e compreender o mundo, relacionando com as características de culturas e grupos sociais. A criança constrói um sentimento de pertinência social ao aprender a língua materna através do contato de conteúdos e concepções.

Quem conta histórias cria e recria maneiras de chegar ao universo infantil, aproxima a criança do mundo da leitura consolidando a fantasia que é a maneira da criança ver a realidade. Uma boa história encanta todas as pessoas, e a criança ainda mais, por está em fase de formação. Para Garcia (2010, p. 4) “não é indicado dar qualquer leitura a uma criança, mesmo porque muitas histórias podem passar preconceitos, falsos valores e mentiras, perdendo-se assim, o seu encantamento e a oportunidade de formar bons leitores”.

As crianças além de escutar a história, podem aprender as musiquinhas, letras e ampliar sua atenção, concentração e imaginação. É estimular as crianças a transformar sua realidade, a reescrever suas próprias histórias entendendo o que eles são no mundo e o que o mundo quer deles, inserindo o imenso e maravilhoso mundo da leitura e da escrita e assim desenvolver habilidades e competências necessárias a sociedade atual. Na vivência com a história as crianças despertam suas emoções como se as mesmas a vivenciassem, através destes sentimentos que no seu dia-a-dia permitam exercitar a capacidade de resolução de problemas. Conforme afirma Bamberger (1995, p. 67) “a leitura é um dos mais eficaz de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade”.

Contar histórias deve ser uma atividade cotidiana na Educação Infantil sendo a ela corretamente atribuídos o incentivo a leitura e a imaginação, a criação de referenciais importantes, ao desenvolvimento subjetivo e a ampliação do repertório cultural das crianças. A leitura no cotidiano da vida das crianças e do profissional da educação infantil é pensada como algo prazeroso, toda hora é hora de ler, seja ela na roda, na biblioteca, em grupo, sozinho, contando uma história ou ouvindo, a mesma desde muito cedo, objetivando assim, formar competentes leitores desde pequenos, é preciso, desde muito cedo.

E, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998)

Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil

devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 1998, p. 56)

A leitura na Educação Infantil, acima de tudo deve ser feita com prazer, ler, ouvir e contar diariamente, forma-se um leitor competente, e à medida que a criança vai se envolvendo se dando conta como é prazeroso o ato que a leitura possa nos dar. Para tanto o professor precisa estar também envolvido com o ato de contar histórias, dificilmente conseguimos ensinar o que não gostamos e ler é uma questão de hábito, de se formar hábitos, e para professores, se ainda não tem, precisam adquiri-lo.

A contação de histórias é um caminho para que os alunos tenham um conhecimento positivo com a leitura, e não só uma rotineira escolar que transforma a leitura em simples utensílio, afastando o aluno do prazer de ler. Villardi (1997, p. 2) indica que “para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece”.

De acordo com o autor acima, a contação de histórias é um valioso instrumento para professores da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em suas práticas pedagógicas facilitam o aprendizado, escrita e visual, as narrativas estimulavam a oralidade, a criatividade e a imaginação, incentivam o prazer pela leitura, trabalham o senso crítico, promovem o movimento global e fino, valores e conceitos, brincadeiras de faz-de-conta, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade, e colaboram na formação da personalidade da criança.

É importante que o docente se tenha uma formação literária básica capaz de analisar os livros infantis escolhendo aquele que realmente possa interessar crianças e analisando sobre elementos que seja eficaz para a ampliação de seu conhecimento, suas brincadeiras são relacionadas ao real, gostam das histórias de dirigir carro, arrumar a casa, passear no parque ou fazer bolo, isso porque ainda estão sendo apresentados a essas coisas do mundo, no livro o que já conhecem gosta de rever e conhecer, mas a idade a partir dos 3 a 4 anos começam a viajar no mundo da imaginação, como se fosse real uma atividade vividamente imaginada.

Segundo Betteim (1996, p. 13):

para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe

a imaginação; ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Portanto, contar histórias é uma atividade que deve fazer parte não somente do currículo da educação infantil, mas também uma atividade permanente nos demais níveis de ensino, devendo ser contada diariamente para todas as crianças, independentemente da sua idade, sendo desenvolvida de forma lúdica e coletiva.

2.2 A INSERÇÃO DOS CONTOS DE FADAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos contos de fadas simplifica todas as situações, as figuras são esboçadas claramente e detalhadas, pois é características dos contos de fadas colocar em dilema existencial de forma breve e categórica, onde permite que a criança veja o problema em sua forma mais essência, podendo uma trama mais complexa confundir o assunto para ela. Diversos sentimentos os contos de fadas proporcionam na criança, como fantasia, medo, tristeza e alegria, onde na educação infantil é de grande importância inserir (BETTLHEIM, 1980).

Para que a criança tenha uma boa formação ela precisa ser estimulada a ler, pois educador não é uma tarefa fácil, por isso que é sempre importante entender o processo de formação de uma leitura, pais e docentes precisam saber como se pode estimular este processo que terá um significado para a vida inteira.

Os contos de fadas são as únicas histórias que através de maneiras simples e simbólicas transmitem perdas da fome, do medo, da morte, da violência, do abandono, eles têm suas bases nas camadas do inconsciente coletivo, em comuns sentimentos a toda humanidade, por isso encontramos bastante histórias parecidas em diversas épocas e em diversas culturas (SOUZA e BERNARDINO, 2011). Os contos de fada possuem no fundo de sentimentos organizados e complexos de um modo fácil de entender especialmente pelas crianças, mostram que é natural ter pensamentos maus e destrutivos, que não é essencialmente bom e construtivo, e que é preciso organizar as tendências contraditórias e os sentimentos.

Chegaram ao seu coração e á sua mente, na medida exata do seu entendimento, da sua capacidade emocional, porque continuam esse elemento que fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é. O encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (ABRAMOVICH, 1997, p. 37).

Os contos de fadas sendo um conto tradicional com linguagem simbólica auxiliam nas crianças insegurança emocional e seus momentos de angústias, restaurando a confiança a partir da resolução com final feliz e trazendo conforto. Mesmo que às vezes disfarçados, a literatura educa através de historietas moralizantes tradicionais e dos contos, que ainda são encontrados em livros didáticos e alguns livros de crianças.

Para Bettelheim (2002, p. 197), “o conto de fadas é a cartilha com a qual a criança aprende a ler sua, ampliar sua linguagem através das imagens, permitindo a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual”.

É preciso que o educador que atua na educação infantil, antes de tudo encante-se e consiga encantar a criança, de forma que contagie as crianças, e não chame mais atenção para si do que para o conto. Deve expressar emoções e sentimentos, locomover-se, interagindo com os ouvintes, para todos essa deve ser uma atividade prazerosa, proporcionando às crianças o desenvolvimento da criação e da imaginação.

De acordo com Machado (2000, p. 19) “a fantasia é a forma que resulta da maestria do artista articulando palavras: dando vida, cor, cheiro, mistério a coisas inanimadas e animadas, a sonhos, desventuras, obstáculos, provas, paisagens e valores humanos”. A didática do conto de histórias é enriquecedora e motivante, nas séries iniciais, mas com todo cuidado para que a estrutura da narração possa ser previsível para a criança, de fácil entendimento, com imagens e possibilidades de explorá-las de forma lúdica, pois nas crianças, as narrativas possibilitarão um melhor desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão textual.

Em seu planejamento curricular o docente precisa incluir períodos dedicados a leitura, formando crianças que gostem de escrever e ler, uma geração de escritores e leitores que veem na literatura infantil um meio de interação e diversão. Segundo Abramovich (1991) o ato de escutar contos é o início para a aprendizagem de se tornar um leitor. Portanto, é ouvindo os contos que as crianças estarão aptos a se tornar um bom leitor.

Ouvir/ler contar histórias desperta o pensamento narrativo. Uma forma de se pensar coexistente com o pensamento lógico científico, vinculado ao emotivo e vinculado a subjetividade, em situações que surge a busca de um sujeito buscar compreender através do simbolismo a realidade, o conto de histórias sendo assim, favorece o psíquico e emocional da criança, que enquanto cresce busca em sua identidade baseada nos modelos que convive. A arte de contar histórias atinge diversos tipos de “públicos”, não só as crianças, como adultos e idosos, onde os mesmos tem as mesmas reações que as crianças a história fazem todos

sorrirem passando a ser muito divertido e nessa brincadeira gente grande volta a ser criança (COELHO, 2001).

A força da história que narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo, onde ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, o narrador deve estar consciente de que importante é a história, ele apenas conta o que aconteceu emprestando vivacidade a narrativa, cuidando de escolher bem o texto e recriando-se na linguagem oral, sem as limitações impostas pela escrita.

A história é que sugere o melhor recurso de apresentação, sugere inclusive as interferências feitas por quem se conta. A história pode ser percebida como uma fonte de prazer para a criança tendo uma contribuição para o seu desenvolvimento, por isso que não se pode improvisar, o seu sucesso depende de vários fatores, como a elaboração de um plano e também um bom desempenho do narrador, para que possa transformar o improvisado em técnica fundir a teoria em prática. A história é o mesmo que um quadro artístico ou uma bonita peça musical: Não poderemos descrevê-los ou escutá-los bem se não apreciarmos. Se a história não nos desperta a sensibilidade, a emoção, não iremos contá-la com sucesso. Primeiro, é preciso gostar dela, compreende-la para transmitir tudo isso para o ouvinte (COELHO, 2001).

A história também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema mais delicado e especial (COELHO, 2001), o narrador cumpre escolher, tendo em vista, principalmente, a qualidade literária, destacando o conhecimento dos interesses predominantes em cada faixa etária, para quando iniciar a história, o narrador possa saber de que se trata de um assunto interessante, bem trabalhado e se for original se demonstra riqueza de imaginação e se consegue agradar as crianças.

Quem se propõe a contar uma história, e a estudar tendo em vista as características dos elementos que a compõem, adquire maior confiança, família rindo-se com os personagens, vivencia emoções que poderá transmitir, fazendo adaptações convenientes e trabalhando cada elemento com a devida técnica.

2.3 AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Um das preocupações dos professores ou contadores de histórias são os aspectos que devem ser considerados para que o sucesso das contações de histórias em sala de aulas aconteçam de forma prazerosa e eficaz, como os gestos e expressões utilizados pelos mesmos, de uma forma que imite os personagens, espaço físico adequado, o ambiente precisa ser

aconchegante e harmonioso, sem distrações externas, as crianças devem estar agrupadas, a preparação de prateleiras infantis, caixas ou baú com livros, um tapete de filtro colorido com recortes dos personagens das histórias ou um avental com velcro para que os personagens possam ser fixados, fantoches ou dedoches. Os fantoches de vara de mão e de dedo são recursos excelentes para contar histórias aos pequenos, são estimuladores da imaginação e da linguagem, facilitando a concretização das fantasias e as expressões dos sentimentos (SOUZA e BERNARDINO, 2011).

A contação de histórias próprias de incentivo á imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Para o professor/contador de história é sempre bom ter uma postura corporal ereta e equilibrada, não quer dizer que ele apenas possa contar a história em pé ou sentada, suas escolhas advêm das características inseparáveis ao conto e do seu jeito de ser e que funcione naturalmente para que o educador possa possibilitar uma linguagem do corpo harmoniosa, e, por conseguinte, possibilidades de sintonia com a história a ser narrada. Um corpo bem flexível favorece a utilização de gestos com leveza e naturalidade sempre no momento da narração da história o professor/contador de histórias necessita de uma diversidade de material (fábulas, lendas, mitos, contos maravilhosos, poesias, adivinhas, e livros de imagens) adequado a sua faixa etária de cada criança (BUSATTO, 2003).

É também muito importante que aconteça uma pré-leitura pelo professor indicando para as crianças o que esperam da história, ou que prestam mais atenção em algo específico, numa pós-leitura após a contação, perguntar ao grupo que eles acharam dos personagens da historinha, pedir para eles descreverem o lugar onde a história acontece ou se gostaram do final. Uma pergunta mais especificada desenvolve a atenção, os detalhes e a capacidade de relembra-los, as discussões sobre as histórias em sala de aula são boas para que as crianças aprendam mais e mais a se relacionar com suas experiências particulares e de outras pessoas.

Os melhores momentos para uma contação de uma história são no final do dia, antes do recreio ou do almoço, pois as crianças precisam estarem relaxadas, para pensar sobre a história que escutarão, mostrar o livro para a criança, sempre deixar que ela manuseie, e é importante para a interação do objeto (ABRAMOVICH, 1991).

Sabemos que o texto literário narrativo oferece ao leitor possibilidade de “experimentar uma vivência simbólica” por meio da imaginação suscitada pelo texto escrito e/ou pelas imagens. A literatura (e, portanto, a literatura para a juventude) é portadora de um sistema de referências que permite a cada leitor organizarem sua função psíquica com o vivido e a sensibilidade que lhe é própria (FARIA, 2010, p. 19).

As crianças se sentem atraídas pelos bonecos pois os mesmos proporcionam a elas o prazer de dar vida a voz a eles; graças a eles pode-se superar a timidez que dificulta a comunicação e também podem ser expressos em sentimentos expressos tanto no ambiente da escola como também no seu ambiente familiar. O teatro de fantoche ajuda e muito os professores na abordagem de assuntos nos conteúdos programáticos como também em seu plano de aula pedagógico e ensina as crianças a prestar a atenção no mundo sonoro, enriquecendo sempre a aula e focalizando o interesse para o assunto proposto na sala de aula.

A música também pode ajudar no comportamento incentivando na realização de atividades com mais prazer e harmonia, são muitas as músicas infantis que podem ser trabalhadas nas estratégias educacionais e nas diferentes modalidades de ensino (SOUZA e BERNARDINO, 2011).

Muitos contadores usam suas próprias experiência e intuição para transmitir o que viveram ou vivenciam em seu dia-a-dia, outros descobrem aprendizados para desenvolver sua arte. Leem muito diariamente estudam a língua e, às vezes aprofunda-se nas técnicas de representação e dramatização. Os atores que encenam histórias, o fazem com um texto formatado, independentemente do tipo de plateia presente. Já o contador precisa levar em conta a presença e a personalidade de sua audiência.

Apesar da carência e de poucos conhecimentos adquiridos na formação de alguns professores, podemos seguir alguns conselhos preciosos dos especialistas desse ofício, exercitar e desenvolver um jeito prazeroso e nosso de proporcionar vivências tão fundamentais para o universo fantástico que é o mundo infantil. Abaixo, estão listados algumas dicas, que de acordo com o *site* Tempo de Creche²⁰ (2017) podem contribuir para a eficiência da contação de histórias:

Escolha da história: a escolha dos livros e das histórias sugeridos pelo público infantil é um passo em direção a uma plateia motivada e interessada. Mas histórias selecionadas que despertem a vontade de contar no contador é um passo final muito importante para o bom resultado.

²⁰ Texto disponível, na internet, no endereço: <http://www.tempodecreche.com.br/ampliacao-de-repertorio/9-dicas-especiais-para-contar-historias/>. Acessado em 21 de janeiro de 2021.

Conhecer para narrar: muitas das vezes temos que pegar um livro novo e contar improvavelmente para a turma, sem mesmo tê-lo lido ou folheado para se familiarizar-se primeiro. Essa forma de contar histórias geralmente traz insegurança e medo para quem conta e nem sempre prende a audiência da plateia.

Espaço: as escolhas feitas para a organização do espaço físico para o momento de se ouvir histórias são pertinentes. Debaixo da sombra de uma árvore, um pano aconchegante com almofadas, colchonetes para colher o grupo ao sentar-se sobre ele, posicionar os pequenos em semicírculos pode favorecer as relações entre contar e ouvinte, os momentos de participação e diálogo durante o desenvolvimento da história.

Materiais: a roupa do contador pode mostrar o momento específico de entrar no âmbito das histórias. Selecionar um chapéu, uma capa, varinha de condão, pode criar um hábito para marcar a atividade.

Olhar: é muito significativo o “olho no olho” de quem ouve as histórias, valorizando o grupo e cada um individualmente. É com esse olhar que conquista a audiência e capta os indícios de como a narração está sendo recebida.

Voz, gestos e expressões: é importante que o contador/professor seja bem claro ao emitir as palavras. Pensando também no ritmo da contação. Se for muito lento e com muitas pausas prolongadas a audiência se dispersa.

Dialogar: abrir um espaço e um tempo da contação com uma interlocução sobre o autor, uma pequena introdução ou um tema que se conecta o projeto da turma para fixar as crianças e prender o interesse.

Envolvimento do grupo: em um grupo nem todas as crianças estão na mesma sintonia, acomodação e estágio de desenvolvimento, ao inserir no momento de histórias e leitura, prepara-se para contar ou para poucas ou muitas crianças.

Contar e recontar: repetir cenas queridas e histórias favorecem o apoderamento, o reconto, e memorização e a “leitura”. Ao longo da semana é importante recontar as histórias preferidas e introduzir livros novos.

Muitas vezes professores pensam que não tem jeito para contar uma história se experimentassem ou buscassem descobrirão qualidades novas em si mesmas que pode estar apagada em seu mundo da fantasia, reacendendo a sua própria criatividade e entusiasmo, o que a incentivará a modificar a prática do ensino, tendo resultados positivos e satisfatório. A história acalma, prende atenção, educa e socializa, quanto menor a preocupação em alcançar tais objetivos explicitamente, maior será a influência do contador de histórias (COELHO, 2001).

Portanto, o compromisso do narrador é com a história e para quem a conta, enquanto fonte de satisfação de necessidades básicas das crianças no fantástico mundo imaginário. Se elas as escutam desde pequeninas, provavelmente gostarão de livros e certamente se darão bem com a escrita, vindo a descobrir neles histórias como aquelas que lhes eram contadas para voltarem a navegar no mundo da imaginação e da fantasia.

3 METODOLOGIA

A pesquisa atende a diferentes especificidades, onde varia de acordo com o planejamento do pesquisador. No aspecto relacionado a abordagem do problema está será uma pesquisa de cunho qualitativo, pois a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados serão subjetivos. Para tanto, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, o pesquisador é o instrumento-chave, e os dados serão analisados de modo indutivo, entendendo que o principal é o processo e seu significado. A pesquisa ainda terá aspectos quantitativos sendo quantificados traduzidos em números as opiniões e informações, buscando classificá-los e analisá-los através da porcentagem (GIL, 2015).

Segundo Minayo e Sanches (1993), do ponto de vista metodológico, as pesquisas acima citadas são de natureza diferente. A investigação quantitativa atua em níveis de realidade diferentes e tem como objetivo trazer à luz dados e dados, informando e levando as tendências observadas. Ao contrário a investigação qualitativa, trabalha com crenças, valores, hábitos, representações, opiniões e atitudes.

Referindo-se aos objetivos do estudo, este será descritivo pois visa descrever características do fenômeno, envolve coleta de dados e o uso de técnicas padronizadas, como o questionário.

Quanto os procedimentos técnicos, a pesquisa será também bibliográfica elaborada através de materiais disponíveis e publicado na internet, como livros e artigos periódicos (GIL, 2015).

Os participantes foram: cinco professores e um gestor escolar. Dos sujeitos da pesquisa 83% tem acima de 40 anos e 16% tem entre 36 e 40 anos. Destes, 17% são graduados e 83% tem especialização e 100% são efetivos. Quanto os instrumentos da pesquisa utilizar-se-á o questionário, composto por treze perguntas, sendo seis subjetivas e sete objetivas. Apresentando as mesmas questões para todas as pessoas, garantindo absoluto sigilo, favorecendo a tabulação das respostas e contendo questões para atender as finalidades específicas da pesquisa.

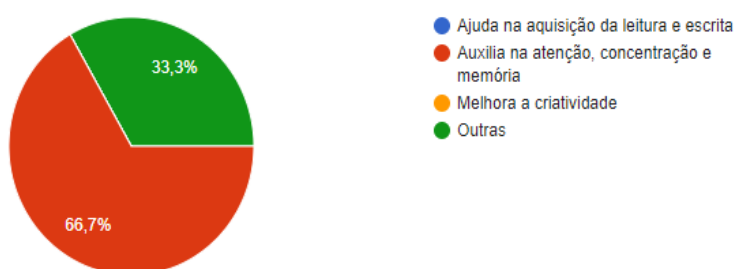
4 ANÁLISE DOS DADOS

A primeira pergunta, procurou saber: você utiliza em sua prática docente a contação de história na sala de aula? Todos os participantes apresentaram que utilizam a contação de histórias na sala de aula, onde pode-se compreender que a mesma é uma ferramenta

pedagógica importantíssima e que deve ser valorizada, pois a mesma contribui para o desenvolvimento da criança.

Na segunda pergunta, indagou-se: como a contação de histórias ajuda no processo de aprendizagem da criança na sala de aula? Assim, as respostas estão identificadas no Gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 - Ajuda da contação de histórias para o processo de aprendizagem da criança.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

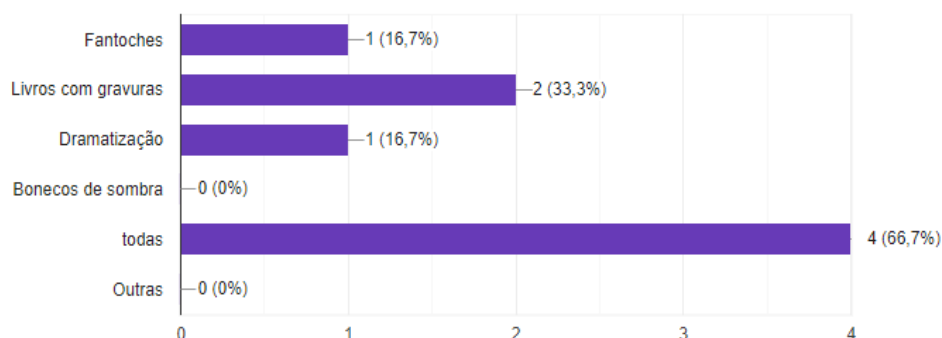
O gráfico acima aponta que a contação de história é uma ferramenta que não deve ser excluída do cotidiano das crianças, pois ela auxilia na atenção, concentração e memória. Na questão acima, pediu-se para que, se os professores marcassem a alternativa “outros”, justificassem. Assim, tem-se as justificativas descritas no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Justificativas da questão anterior.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
01	Ajuda no processo de aprendizagem em todos os sentidos.
02	A contação de histórias abrange todas as alternativas e muito mais. É uma importante ferramenta pedagógica.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Pode-se perceber que a contação além de ajudar no processo de aprendizagem da criança é uma excelente ferramenta pedagógica para o docente. Já a quarta pergunta, solicitou-se que os participantes assinalassem as estratégias mais utiliza na sua sala de aula, assim, estes responderam conforme demonstra o Gráfico2:

Gráfico 2 - Estratégias utilizadas na sala de aula.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Mediante do que o gráfico acima mostrou que todas estratégias são de suma importância na hora da contação.

A quinta questão, perguntou como é organizada a sua sala de aula no momento da contação. Estes marcaram as respostas ilustradas no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Organização da sala de aula no momento da contação.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

O gráfico acima mostra que na hora da contação a organização da sala de aula se dividiu, onde a maioria dos docentes escolheram sentados em círculos e outra metade, escolheram a respostas outros, podiam comentá-la, onde estes apresentaram as explicações descritas no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - Justificativas para a organização da sala na hora da contação de histórias.

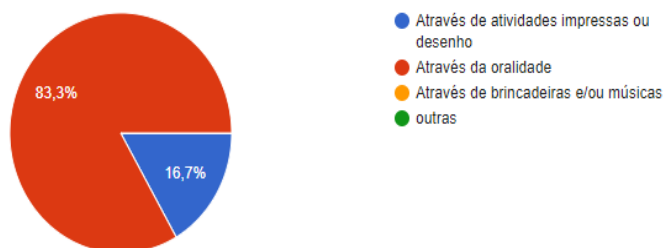
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
01	Como trabalho no berçário as crianças ficam sentadas, deitadas e da maneira que acharem mais confortáveis.
02	Sentados em círculos ou deitados de acordo com a faixa etária.
03	De acordo com a faixa etária da criança.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

O gráfico acima mostra que para os docentes a posição vai de acordo como a criança fica mais confortável.

Na sétima pergunta, indagou-se ao terminar a contação de histórias como você costuma discutir com a turma a história contada? Nesse contexto, os participantes marcaram as seguintes respostas dispostas no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Discussões sobre a história contada.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Percebe-se que no gráfico acima mostra que a discussão sobre a história contada seria através da oralidade.

Na oitava questão perguntou-se: quais as dificuldades que você enfrenta para trabalhar com contação de histórias? As respostas, encontram-se dispostas no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 - Dificuldades para trabalhar com a contação de histórias.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
01	Uma das dificuldades é manter a criança concentrada na história.
02	Despertar a atenção de todos.
03	Elas são crianças muito pequenas, a forma de contar a história tem que ser dinâmica, com o que disponho e a mudança de voz e música.
04	Geralmente as crianças do berçário gostam de histórias curtinhas e que envolvem músicas. Se não for uma história trabalhada de maneira bem lúdica acaba não prendendo a atenção da criança.
05	Nenhuma, sempre procuro adaptar de acordo com a história, ex: dramatizar.
06	Manter a criança concentrada

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Como pode-se perceber no gráfico acima que tanto a escolha da história como as estratégias na hora da contação deve ser de suma importância para que não haja dificuldades.

Por fim, procurou-se saber se na hora da contação de histórias houve algum momento marcante que proporcionou o desenvolvimento da criança por meio da história contada, e qual seria. As respostas encontram-se apresentadas no Quadro 4, abaixo:

Quadro 4 - Fato marcante durante a contação de histórias.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
01	Sempre, com questionamentos.
02	Não
03	Sim
04	Músicas da histórias
05	Como eles são muito pequeninos só o fato de conseguirem acompanhar e interagir na hora da contação, isso já é um momento marcante.
06	Sim, crianças que não se expressavam oralmente, passou a fazê-lo com mais frequência e clareza nas ideias.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

De acordo com as respostas acima pode perceber que é muito importante após a contação fazer questionamentos com as crianças sobre a história contada pois a mesma desperta a sua imaginação e seu desenvolvimento, seja ele oralmente ou através de desenhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias na Educação Infantil um estímulo para o desenvolvimento da leitura. A importância da contação de histórias através desta pesquisa possibilitou compreender prática docente na arte de contar histórias para as crianças na Educação Infantil, como também permitiu visualizar que a mesma desperta na criança sua imaginação, desenvolvendo a leitura a escrita e a oralidade entre as crianças.

Considerando os resultados alcançados, percebe-se que os objetivos foram alcançados gradativamente, através da coleta de dados, foi aplicado um questionário com professores onde, 83,3% responderam que discutem a história através da oralidade a história contada, 66,7% responderam que usam as estratégias necessárias na sala de aula, sendo livros de gravuras, fantoches ou dedoches, já 66,7% também responderam que a contação de histórias auxilia na atenção, concentração e memória.

Com relação a organização da sala de aula no momento que a história é contada tem-se que 50% afirmam que as crianças ficam sentados em círculos e outros 50% dizem que utilizam outras estratégias, como: deitados pois são crianças do berçário. Percebe-se que os

professores compreendem a importância da contação de histórias como um tipo de atividade não somente para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, mas por despertar nelas o prazer de ouvir histórias.

Por fim, espera-se que a contação de histórias na Educação Infantil deve ser uma atividade que propicie sentimentos, emoções e aprendizagem da criança tornando-o um indivíduo crítico, criativo, consciente e produtivo. Indica-se a leitura deste artigo aos docentes da Educação Infantil que aprecie o mundo da leitura e que assim como as crianças gostem de navegar no mundo da imaginação despertando o mundo da leitura, essa leitura é de suma importância para a Educação Infantil na sala de aula pois a mesma ajuda através dos livros e das histórias e fascina o imaginário das crianças, fazendo-as criar, imaginar, fantasiar, diante das ideias que lhes são lançadas pelo narrador/contador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2.ed. São Paulo: Scipione; 1991.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1-3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Abril, 1995.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- COELHO, Beth. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.
- FARIA, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Editora contexto, 2010.
- GARCIA, Silva Craveiro Gusmão. **Leitura e contação de histórias: um exercício imaginário**. São Paulo: UNIRP, 2010.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- MACHADO, R. Rio de Janela das Artes. In: DAVINI, J. (Org). **Janelas da imaginação: experiências Singulares com contos da tradição e outras histórias**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2000.
- MINAYO, M. C.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Caderno de Saúde Pública, 1993.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. EducereetEducare, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011. ISSN 1809-5208.

TEMPO DE CRECHE. **9 dicas especiais para contar histórias**. 2017. Disponível em: <http://www.Tempodecreche.Com.Br/Ampliacao-De-Repertorio/9-Dicas-Especiais-Para-Contar-Historias/>. Acesso em 01 de fevereiro de 2021.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

FATORES QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM, NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gilza Medeiros de Araújo²¹
Sônia Azevedo de Medeiros²²

RESUMO

Este trabalho tem como tema “Discutir os fatores que interferem na aprendizagem, no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental” onde escolheu-se trabalhar com o referido para averiguar quais dificuldades que os discentes experenciam no processo de alfabetização, e, não acompanharem os demais colegas. Assim sendo, apresenta-se como problemática de estudo: quais os fatores que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização e letramento? Buscando responder tal questão, traçou-se como objetivos: descrever o ciclo de alfabetização; apresentar as dificuldades da leitura e da escrita na alfabetização; discutir os fatores que interferem na aprendizagem da alfabetização. A metodologia baseou-se em estudos bibliográficos de teóricos como Soares (2011), Ferreira e Teberosky (2000), Piaget (1998), Vygotsky (2001), ainda delineou-se como aspectos qualitativos que ocorreu através da aplicação de questionário aos gestores, coordenadores e professores que atuam em escola da rede pública de ensino. Os resultados apresentam que uma família desestruturada e sua ausência são os principais fatores que interferem no ciclo de alfabetização e letramento. Ainda assim, 83,3% afirmam que trabalham alfabetização e letramento separados, apesar dessas questões, os professores afirmam que usam material diversificados nesse ciclo para alfabetizar e letrar, realizam trabalhos de socialização e que, afirmam favorecer o letramento.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagem; Dificuldades; Leitura; Escrita.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo fala sobre o processo de alfabetização e letramento numa escola municipal da rede pública do Ensino Fundamental de Jardim do Seridó-RN, onde escolheu-se investigar o porquê de algumas crianças conseguirem desenvolverem suas habilidades na leitura, na escrita e outras não. O tema foi escolhido por perceber que algumas crianças que chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental não estão ainda alfabetizadas, no período esperado pelo o Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Nesse embasamento construiu-se como problemática para este estudo: quais são os fatores que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização do ensino fundamental? Procurando esclarecer tal temática, tem-se como objetivo geral compreender quais são os fatores que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita das

²¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: gilzamdrs66@outlook.com

²² Professora Orientadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: soniamedeirosjs@hotmail.com

crianças no ciclo de alfabetização e letramento e ainda, como específicos descrever o ciclo de alfabetização, apresentar as dificuldades da leitura e da escrita na alfabetização e desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Assim sendo, salienta-se, a importância de um docente alfabetizador que compreende as facetas do processo de alfabetização e tem conhecimentos linguísticos, tem melhores condições de detectar as dificuldades de seus discentes e realizar um trabalho reflexivo e crítico, onde a língua seja vista como instrumento de inclusão e valorização de cada educando presente no processo de alfabetização e letramento, no ensino fundamental (SOARES, 2011).

A referida pesquisa, ocorreu em uma escola pública da rede municipal de ensino, localizada no centro da cidade de Jardim do Seridó-RN. Os participantes foram os gestores, coordenadores pedagógicos e professores desta escola. Utilizou-se a metodologia quali-quantitativa, com aspectos descritos e bibliográficos, sendo os dados coletados através de um questionário, analisados posteriormente a luz dos principais teóricos da área de alfabetização

Este trabalho está organizado para melhor entendimento em cinco partes, onde o primeiro vem a introdução, que descreveu a problemática, objetivos e justificativa da escolha da pesquisa. No segundo, tem-se o referencial teórico, onde podemos entrever os muitos fatores que interferem no ciclo de alfabetização e letramento, como descrever o ciclo de alfabetização, apresentar as dificuldades da leitura e da escrita na alfabetização, desenvolver as habilidades de leitura e escrita. No terceiro, fala-se sobre os percursos metodológicos do estudo e no quarto capítulo, estão expostas as análises dos dados coletados e, por fim, as considerações finais.

Nessa perspectiva, deseja-se que este estudo sirva de norte para ampliar saberes e despertar no leitor o interesse de ingressar no ciclo de alfabetização e letramento como uma forma de ensinar o aluno ser o protagonista de sua própria história e aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: conceitos e reflexões

Tem-se tentado ultimamente estabelecer um significado abrangente para a alfabetização, considerando-a como um processo na qual acontece permanentemente, estendendo-se por toda a vida, o que não acabaria ao se esbarrar com a aprendizagem da leitura e da escrita.

A aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Dessa forma podemos entender que a alfabetização é um processo que se dá continuamente, já que Soares (2011, p. 16) de certa forma afirma que,

A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) [...]. Sem dúvidas a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se considera “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar os símbolos visuais em sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas como também não se consideram “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.

Assim, atualmente a alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código para comunicação. De modo geral, podemos entender que a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e em suas variações. Esse processo não se resume apenas na aquisição das habilidades de codificação e decodificação, da representação de fonemas em grafemas, do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, resignificar e produzir o conhecimento.

Nesse sentido, afirma categoricamente Soares (2011, p. 34),

A necessidade de habilidades de alfabetismo na vida cotidiana é óbvia; no trabalho, dirigindo na cidade, comprando em supermercado, todos nós encontramos situações que demandam leitura ou produção de símbolos escritos. Não é preciso justificar a insistência na obrigação que têm as escolas de desenvolver nas crianças habilidades de alfabetismo que as tornem capazes de responder a essas demandas em situações da vida cotidiana. Programas de educação básica têm a mesma obrigação de desenvolver em adultos as habilidades que precisam ter para obter trabalho ou progredir nele, para receber o treinamento e os benefícios a que têm direito e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas.

Todas essas habilidades e capacidades citadas acima, só serão concretizadas se os alunos tiverem acesso aos mais diversos tipos de textos, de uma vez que, o aluno precisa encontrar os usos sociais da leitura e da escrita. A alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral. A alfabetização leva as pessoas a uma melhor socialização, já que possibilita o estabelecimento de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais, obras literárias, religiosas, como também ao acesso à internet e outros meios de comunicação, sem falar nas facilidades oferecidas pelas instituições sociais.

Observa-se como Soares (2011, p.18) defende essa ideia, quando afirma que:

Pode-se concluir da discussão a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiciplidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área do conhecimento a pertencem.

Assim, percebe-se que o conceito de alfabetização vem passando por transformações ao longo do tempo. Conforme o pensamento de Castells (2003) atualmente é possível perceber que a sociedade está inserida numa era da informação, sendo necessário dominar uma nova tecnologia informacional para não ficar excluído. Neste sentido, pode-se esclarecer que os cidadãos de hoje estão vivendo num mundo diferente daquele de vinte, trinta anos atrás. A sociedade atual está cada vez mais globalizada, a chamada sociedade da informação sem limites, mais complexa, exigindo um aprimoramento constante, criando novas necessidades.

As discussões sobre os estudos e os métodos utilizados para a alfabetização, já vem de bastante tempo e as razões apresentadas defendendo este ou aquele método, esta ou aquela idade para se alfabetizar adequadamente não tem fim. Soares (2011, p.18) fala muito bem sobre isso quando diz que:

resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. Uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas.

A alfabetização é uma área que realmente preocupa a todos que estão ligados diretamente com a educação, principalmente aqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também os gestores, coordenadores e alunos, pois sempre existe uma discussão sobre qual é o melhor método para alfabetizar as crianças.

Sobre esse contexto Ferreiro e Teberosky (2000, p. 21) esclarecem que:

conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educandos tem-se voltado para a busca do melhor ou mais eficaz deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou unidades maiores.

Ferreiro e Teberosky (2000, p. 31) ainda afirmam que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”. Como já citado anteriormente, surgiram diferentes métodos de alfabetização, e qual seria o mais eficiente se os sintéticos ou os analíticos.

2.1.1 Métodos sintéticos

Os métodos sintéticos de alfabetização, são aqueles que partem da letra inicial das palavras, da relação letra-som, ou das sílabas para assim chegar à construção das palavras. Nos sintéticos estão inclusos vários métodos como Ferreiro e Teberosky (2000):

Quadro 1 - Tipos de métodos sintéticos.

MÉTODOS	CARACTERÍSTICAS
Juntando as letras: soletração	baseia-se na associação de estímulos visuais e audiovisuais, tem como recurso didático apenas a memorização, partindo da da letra, para as sílabas e daí então as palavras, que são trabalhadas isoladamente, sem dar atenção ao seu significado. O que pressupõe uma separação radical entre alfabetização e letramento.
Silabação	é praticamente igual ao da soletração, onde os alunos fazem uso exaustivo da memorização, iniciando da letra, depois das sílabas para se chegar as palavras. Fazendo com que os alunos tenham pouca capacidade de se motivarem a leitura e a escrita.
Métodos fônicos	A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua. Na leitura, e a codificá-los, na escrita. Assim o professor dirige a atenção do aluno para a dimensão sonora da língua. O método fônico traz propostas bastantes conhecidas como: “o método abelhinha” e “a casinha feliz”.

FONTE: Ferreiro e Teberosky (2000)

Os dois métodos fônicos, propõem a associação de recursos visuais e auditivos com a forma e os sons das letras, utilizando histórias e recursos expressivos da voz, utilizando de teatro, gesticulação, desenho e música para despertando assim o interesse infantil.

2.1.2 Métodos analíticos

Os métodos analíticos, também conhecidos como métodos globais, são aqueles que têm como ponto inicial as unidades maiores da língua, como a frase, oração, textos e contos.

O método propõe ensinar a partir de frases ligadas ao contexto da criança, enfatizando assim a compreensão do significado desde o princípio da alfabetização, e não a memorização caracterizada nos métodos sintéticos. Nos analíticos, englobam-se também diversos métodos como Ferreiro e Teberosky (2000, p. 35):

Quadro 2 - Tipos de Métodos analíticos.

MÉTODO	CARACTERÍSTICAS
Método de Contos	consiste em ensinar a partir de pequenas histórias, adaptadas ou de preferência criadas pelo professor, analisando em todo para assim chegar as partes menores, ou seja, as palavras e sílabas.
Método ideovisual de Decroly	propõe que o ensino se desenvolvesse por centros de interesse, onde não se trabalhasse as disciplinas isoladamente, mas sim em conjunto e partindo de temas que sejam do interesse da criança.
Método natural Freinet	acredita que a inteligência, o gesto a sensibilidade desenvolve-se através da livre expressão, do trabalho manual, da experimentação. Sua pedagogia consiste em estimular a reflexão, a criatividade, o trabalho, a cooperação e a solidariedade.
Alfabetização a partir de palavras chaves	propõe o ensino das primeiras letras a partir de palavras-chave, essas palavras são postas destacadas em frases ou em textos, após essas palavras serão desmembradas em sílabas, e essas sílabas formaram novas palavras.
Método Paulo Freire	também se classifica na palavração, mas com uma importante diferença, pois as palavras apresentadas aos adultos analfabetos, são palavras presentes em seu dia a dia, e devem estar relacionadas com temas geradores de discurso.

FONTE: Ferreiro e Teberosky (2000)

Dessa maneira, não podemos aqui dizer qual o melhor método a ser utilizado, os sintéticos ou os analíticos, mas, cabe ao professor tomar a decisão, ressaltando que todos os métodos acima citados tiveram êxito com algumas crianças, mas certamente, infelizmente nenhum deles obteve sucesso com todas as crianças. Mas, para se concluir essa parte, não podemos deixar de citar o método construtivista.

2.1.3 Método construtivista

O método construtivista é um dos mais recentes na pedagogia com pouco mais de uma década que se vem estudando, observando e praticando esse novo método que veio misturando os conceitos cognitivos de Piaget (1998) ao construtivismo de Vygotsky (2001).

A aprendizagem das crianças começa muito tempo antes da aprendizagem escolar. Portanto, a criança antes de entrar na escola já possui alguns conhecimentos prévios como, a linguagem. O método construtivista permite que a criança construa seus próprios conhecimentos de acordo com seu desenvolvimento cognitivo, usando o que ela já traz para escola, fazendo assim a união da linguagem falada, escrita e a leitura em um único processo.

O construtivismo propõe que o conhecimento não seja dado pronto ao educando, mas que o aluno seja participante ativo do seu próprio aprendizado, fazendo para isso uso da busca, dos trabalhos grupais, da experimentação, e sempre o estimulando à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, imaginação, criatividade, tornando os alunos além de agentes

de sua própria aprendizagem como também os tornando cidadãos críticos e pensantes (VYGOTSKY, 2001).

Outro ponto importante no construtivismo é que enfatiza o erro não como um tropeço, mas sim como um degrau necessário rumo à aprendizagem. O construtivismo dispensa a rigidez, a memorização e as atividades que se distanciem do cotidiano do aprendiz, no processo de ensino/aprendizagem (PIAGET, 1998). De acordo com o Quadro 3, o construtivismo é formado por três etapas segundo Vygotsky (2001):

Quadro 3 - Etapas do construtivismo.

Etapas	Conceituação
Investigação	chamada da etapa da descoberta do universo vocabular;
Tematização	nesta etapa são elaboradas fichas para a decomposição das famílias fonéticas, dando subsídios para a leitura e a escrita;
Problematização	nessa etapa descobrem-se os limites e as possibilidades das situações existenciais concretas na primeira etapa.

FONTE: Vygotsky (2001)

O método construtivista de ensino possui muitas vantagens diante dos outros métodos aqui já mencionados, pois incentiva a criança a expressar o que sente, o que pensa seus medos e desejos, como também a incentiva a escrever, desperta a curiosidade e leva o aluno a buscar soluções para resolver seus problemas, formando discentes críticos capazes de responder pelos seus atos, também estimula a escrita a partir de textos espontâneos dos próprios alunos, dá valor à interação dos alunos promovendo atividades que incentivem isto.

Não deixando de ressaltar a importância presente na dúvida e no erro, pois através deles se pode desenvolver uma aprendizagem construtivista, sendo o aluno o próprio agente construtivo de sua aprendizagem.

2.2 DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Se na escola não há, um conhecimento claro sobre o diagnóstico das dificuldades de leitura e de escrita, isto poderá provocar distorções nas formas de identificá-las e nas estratégias de intervenção, podendo colaborar para legitimar o fracasso escolar, a segregação e exclusão dos alunos com tais dificuldades. Para evitar que isto aconteça, é necessário que os professores estejam preparados para enfrentar tais dificuldades.

O acesso ao conhecimento teórico permite ao professor a interlocução entre teoria e prática, o que promove a produção de novos saberes construídos a partir de sua realidade. Na

teoria de Vygotsky (2001), o professor precisa ter o domínio de sua atividade, pois a instrução escolar ocorre sobre funções psicológicas que não estão maduras, então na medida em que ele orienta uma tarefa e o aluno a executa, está sendo gerada uma aprendizagem que conduz ao desenvolvimento cognitivo.

Portanto, não há um paralelismo entre ensino e desenvolvimento, há uma relação dialética entre eles, com correlações dinâmicas e complexas, onde o ensino ocupa um papel estimulador, e está sempre adiante do desenvolvimento. O professor tem que se apropriar destes conteúdos a fim de promover o desenvolvimento do aluno. Deste modo a formação do professor deve incluir espaços onde ele possa aprender novos conhecimentos, discutir com outros colegas e refletir sobre sua prática pedagógica, a fim de superar as dificuldades encontradas.

As dificuldades de leitura e de escrita são historicamente determinadas, e o diagnóstico precisa analisar todos os aspectos que contribuem para a produção destas dificuldades (FERREIRO e TEBEROSKY, 2000).

Assim sendo, a leitura é condição essencial para que se possa compreender o mundo, os outros, as próximas experiências e a necessidade de inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo que o aluno desenvolva habilidades linguísticas para que possa ir além da simples decodificação de palavras. É preciso levá-lo a captar por que o escritor está dizendo o que o texto está expondo, ou seja, ler as estrelinhas. Pode-se fazer mais, proporcionar ao aluno experiência de leitura que o levam não só assimilar o que o texto diz, mas também como e para quem diz.

A prática da leitura pode ocorrer de muitas maneiras, mas é o próprio leitor que desde o seu interesse, as suas motivações, as suas vontades que o levarão a este hábito, pois para ler, o leitor leva em consideração a influência que recebeu do ambiente ao seu redor, ou seja, a sua posição para ler aos instrumentos como: lápis, dicionário, livros que o auxiliam nessa leitura.

Como ressalta Martins (2007, p. 85) “cada um precisa buscar o seu jeito de ler e aprimorá-lo para a leitura se tornar cada vez mais gratificante”. Acredita-se que a leitura é algo de crucial relevância na aprendizagem, desenvolvimento, se produz o raciocínio, enriquecendo nosso vocabulário e estimulando a interação com o mundo e com o outro ser.

Mediante esse fato, se verifica um aspecto importante para a prática da leitura. A escola busca conhecer o desenvolvimento na criança as competências da leitura e da escrita e isto poderá influenciar na maneira positiva nesse processo. Assim, a criança perceberá que a

leitura é um instrumento motivador e desafiador, sendo capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem.

Para que a criança, ou até uma pessoa na fase adulta, possa se desenvolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto na forma autônoma ou contando com ajuda de outras pessoas mais experientes (VYGOTSKY, 2001).

Desta forma, o interesse pela leitura também se cria, se suscita e se educa em diversas ocasiões, ele depende do entusiasmo e da apresentação em que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar. Cabe ressaltar que uma sequência rotineira de leitura, pela sua falta de novidade, pode ressaltar pouco motivadora para os alunos, especialmente se ela se transforma em uma sequência única, como também os materiais oferecidos como suportes para a leitura devem ser atraentes e incentivarem atitudes de interesses e cuidado nos leitores.

Ilustrando esse pensamento Silva (1992, p. 57) afirma que “bons livros poderão ser presentes, grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir esses sentimentos, desde bebezinhos, poderá ser uma excelente conquista para toda a vida”. Nesta perspectiva, desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira.

O primeiro e talvez mais importante seja determinado pela “atmosfera literária” que, segundo Bamberguerd (2000, p. 71) “a criança encontra em casa. A criança que ouve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura”.

No entanto, o conhecimento disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer para as crianças inúmeras oportunidades de aprenderem a ler os procedimentos que os bons leitores utilizaram. Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizaram as práticas de leitura, consideradas essenciais: organizar momentos de leituras livres nos quais os professores também leiam para si.

Porém, para as crianças, é fundamental ter o professor como bom modelo. O professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental no ensino (MARTINS, 2001). Ao se fazer uma análise dos elementos que compõem os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental percebe-se que os termos leitura e alfabetização sempre caminham em conjuntos. Atualmente,

os mesmos ainda são totalmente interligados e sempre será tendo em vista que o norte do processo da leitura é uma alfabetização do ensino infantil bem elaborada.

Sabe-se que em alguns casos, as crianças podem não gostar de ler, por isso é preciso que os que fazem parte de sua educação estejam atentos para fazer com que a leitura se torne algo prazeroso em sua vida demonstrando para ele que ler se tornou fundamental no mundo em que vivemos. Nas trilhas deste entendimento, Souza (1992, p. 7) afirma “a leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar”.

No entanto, esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. Assim, o grande desafio se encontra na necessidade da busca e criação de mecanismo que propiciem a atração pela leitura. É preciso ressaltar, que ao selecionar textos para leitura, o professor precisa ter alguns cuidados, já que as crianças terão que buscar, não só a ideia central, como também, a confirmação do tema através da linguagem usada.

Assim, é indispensável que o texto selecionado pelo professor, além de ter a ideia central bem marcada e está de acordo com o nível intelectual e de maturidade das crianças, deve atender aos interesses, suas vivências e sua cultura, enfim, ao seu nível socioeconômico e cultural. Também é relevante conversar com as crianças, estimulando-as para a apresentação do texto: falar sobre o seu conteúdo e trocar ideias sobre os personagens (SOARES, 1998).

Realmente, crianças que veem diariamente os pais folheando e/ou lendo revistas, assinando cheques, lendo correspondências e utilizando a internet, tem muito mais facilidade de gostar de ler, do que outros cujos pais são analfabetos, com apresentam pouca escolaridade ou não tem o hábito da leitura desenvolvido. Por isso é importante ter acesso ao mundo da leitura e da escrita desde cedo, pois é uma forma de amenizar as diferenças sociais e econômicas. Dessa forma, é fundamental que a escola conheça os diferentes tipos de experiências anteriores trazidas pelas crianças, colocando-as em contato com os mais variados textos e respeitando o seu saber linguístico.

De fato, devem-se criar estratégias pedagógicas que contribuam para facilitar a apropriação de métodos diversificados para se trabalhar a leitura no processo de alfabetização. Acreditamos que situações de leituras facilita a aprendizagem das crianças, fazendo com que as mesmas se sintam compreendidas, como também compreendam o que estão lendo.

2.3 DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

A leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para a inserção das crianças, dos jovens e dos adultos em diferentes práticas sociais. Capacidades relativas ao uso da oralidade também se mostram relevantes para a inserção social das pessoas. Desse modo, podemos afirmar que, ao tratarmos da língua portuguesa, três eixos do ensino são necessários desde a entrada das crianças na escola: escrita, leitura e oralidade.

Por isso, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, diante dos objetos de conhecimento, pode auxiliar os estudantes a aprender a aprender. No que se refere à oralidade, nota-se que cabe à escola, portanto, ampliar as capacidades que elas já têm e diversificar os usos da fala, levando-as a participar de contextos diversos de comunicação oral, como: cotação de histórias, entrevistas, debates regrados, exposições orais, dentre outros (VYGOTSKY, 2001).

Sabemos que o uso da oralidade nos espaços públicos requer maiores investimentos e, muitas vezes, um trabalho mais sistemático, intencionalmente voltado para a aprendizagem de habilidades e conhecimentos sobre o vocabulário, uso da norma de prestígio, recursos linguísticos apropriados à natureza da interação. Quanto ao aprendizado da leitura e da escrita, dois caminhos precisam ser percorridos: o favorecimento de um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética (SEA): o favorecimento do ensino das estratégias de leitura e de produção de textos (SILVA, 2010).

Em relação à aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA), muitos debates têm sido travados ao longo da história da alfabetização e várias propostas de como alfabetizar foram criadas. Algumas delas propõem um ensino desvinculado dos usos efetivos da leitura e da escrita e transformam as dificuldades em um treinamento, com ênfase na memorização de correspondências grafofônicas, outras defendem um trabalho assistemático, sem atividades permanentes de reflexão sobre lógica de funcionamento da escrita; e outras, ainda, defendem que é necessário, de modo sistemático, estimular a criança a pensar sobre os princípios do sistema de escrita, simultaneamente às situações diárias de uso da leitura e da escrita (SILVA, 2010).

Adotando essa última perspectiva, passamos a considerar importante que a criança esteja inserida, desde a Educação Infantil, em um ambiente alfabetizador que possibilite, por

um lado, que ela reflita sobre o funcionamento do SEA, desenvolvendo a autonomia de ler e escrever, e, por outro, que vivencie atividades significativas de leitura e escrita de textos.

Considerar a alfabetização em uma perspectiva de letramento trouxe implicações pedagógicas importantes. Por um lado, se antes, os alunos eram vistos como tabulas rasas, e os conhecimentos eram aprendidos por meio de um processo transmissivo, hoje sabemos que crianças ou adultos que não dominam a escrita alfabética possuem conhecimentos sobre a língua escrita, construídos nas práticas de leituras e escrita em que se inserem, com a mediação de uma pessoa alfabetizada. Por outro lado, percebeu-se que o domínio do sistema alfabético por si só não garante que sejamos capazes de ler e produzir textos. Dessa forma, torna-se imprescindível que os alunos possam vivenciar, na escola, situações significativas de leitura e produção de diferentes textos (SOARES, 2011).

No entanto, para que os alunos se apropriem do SEA e desenvolvam autonomia para ler e escrever, não basta que vivenciem situações de leitura e produção de textos, pois a aprendizagem do sistema de escrita, geralmente, não é espontânea e requer que a criança reflita sobre as características do SEA. Para que o aluno alcance a escrita alfabética, é preciso que ele seja capaz de, dentre outras habilidades, conhecerem as letras do alfabeto; saber que as palavras podem ser segmentadas em partes menores e as sílabas em unidades menores ainda; que é preciso estabelecer correspondências entre letras e fonemas e que há variações na estrutura das sílabas. Assim defendemos que as crianças possam vivenciar atividades que as levem a analisar reflexivamente as características do SEA (SOARES, 2011).

Além dessas capacidades gerais, espera-se, ainda, que a escola proporcione condições para que as crianças possam ampliar seus conhecimentos sobre os materiais escritos que circulam socialmente, familiarizando-se com diferentes gêneros de textos e suportes textuais jornais, livros, revistas, panfletos, dentre outros. Dessa forma, elas ampliam seus repertórios textuais e passam a conhecer obras de autores já consagrados na esfera literária ou novos autores que estejam surgindo na vida ainda, que as crianças se formem como leitores de textos de outras esferas sociais. Mas, para planejarmos boas situações de ensino que deem conta dessas metas, sem dúvida, é fundamental selecionar bons recursos didáticos.

Para ensinar a ler e a escrever, os professores precisam de bons materiais. Para subsidiar o trabalho do (a) alfabetizador (a) nessa perspectiva, o acervo de obras complementares apresenta obras mais especificamente favoráveis à leitura partilhada, mediada pelo professor, e obras voltadas para a reflexão sobre o desenvolvimento da leitura autônoma, encorajando as crianças a tentar ler sozinhas. Como esses livros ajudarão na alfabetização dos alunos?

Sobre esse assunto, Scribner (2004, p. 9) reforça a importância da leitura e escrita na vida das pessoas discorrendo que:

A necessidade de habilidades de leituras e escrita na nossa vida diária é óbvia, no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todo encontrou situações que requerem o uso da leitura ou da produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas para responder a estas demandas sociais cotidianas. E os programas de educação básica têm também a obrigação de desenvolver nos adultos as habilidades que devem ter para manter seus empregos ou obter outros melhores, receber o treinamento e os benefícios a que têm direito, e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas.

Assim, no planejamento das atividades de leitura dos livros, é importante que sejam proporcionadas situações de conversa sobre os textos, criando, antes do início da leitura, expectativas sobre o que será lido, que despertem a curiosidade, que desafiem os estudantes a antecipar o conteúdo textual, ativando os conhecimentos que já possam ter sobre o tema. Durante e após a leitura do texto, pode-se promover momentos de paradas para reflexão sobre o que está sendo lido, com atividades de síntese do conteúdo lido, de discussão sobre trechos mais difíceis do texto, e pesquisa, no dicionário, de palavras não conhecidas.

Por meio da leitura, os alunos poderão refletir sobre as estratégias usadas para representar os sons da natureza, no caso do trabalho com onomatopeias; desenvolver habilidades de estabelecer comparações, para, posteriormente, reconhecer metáforas; refletir sobre o uso de diferentes recursos utilizados para estabelecer a articulação entre partes do texto, tais como as repetições de sentenças e de expressões, as conjunções, as estratégias de manter paralelismo sintático.

3 METODOLOGIA

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema (GIL, 2015), a pesquisa será qualitativa, pois a subjetividade não pode ser traduzida em dados matemáticos, sendo o pesquisador o instrumento chave para a análise desses dados. Ainda assim, a pesquisa será quantitativa pois alguns dados serão traduzidos em números, para classificá-las e analisá-las, utilizando de métodos e de técnicas estatísticas como a porcentagem.

Do ponto de vista dos seus objetivos (GIL, 2015), a pesquisa será descritiva pois serão descritas as características de determinado público. O instrumento de pesquisa será o questionário, composto por 11 perguntas abertas e 02 fechadas, apresentando as mesmas

questões para toda a população, garante o sigilo, favorece a tabulação das respostas e pode conter questões para atender a finalidade da pesquisa.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos (GIL, 2015), a pesquisa é bibliográfica pois está elaborada a partir de material já publicado, construído principalmente de livros, artigos periódicos e, material disponibilizado na Internet.

Os sujeitos da pesquisa são 06 professores de uma Escola Municipal, localizada no Município de Jardim do Seridó/RN. Todos são efetivos e trabalham há vinte anos nesta instituição.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A primeira pergunta, procurou saber como os professores trabalham com as crianças no ciclo de alfabetização, onde estes responderam conforme o Quadro 4:

Quadro 4 - Trabalho com as crianças no ciclo de alfabetização.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
01	“Jogos ritmados, jogos lúdicos, par lendas, cantigas, contação de história, dramatização, amarelinha das sílabas e palavras, roletas, ditados no balão, ditado escondido e ditado colorido”.
02	“De forma criativa e contextualizada”.
03	“Numeramento e letramento de forma lúdica”.
04	“Acompanhar o trabalho do professor”.
05	“Trabalho de diversos gêneros textuais”.
06	“Para ensinar a ler e escrever, é preciso elaborar projetos didáticos que realmente estimule o aluno a refletir sobre a escrita e a leitura”.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Verificou-se que os participantes trabalham no ciclo de alfabetização de forma contextualizada, ensinando o letramento de forma lúdica onde o discente possa expressar o que entende sobre o assunto que está sendo mediado, e assim estimulam o aluno a refletir sobre a leitura e escrita.

Na segunda questão, indagou-se sobre os métodos diferenciados trabalhados com a criança que não desenvolve suas habilidades como as demais. Nesse contexto, os participantes apontaram as seguintes respostas do Quadro 5:

Quadro 5 - Metodologias diferenciadas.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
01	“As atividades adaptadas ao nível de desempenho da criança. Porém é utilizado o método analítico e sintético da alfabetização. Particularmente não gosto de trabalhar reprodução de família, gosto de levar a criança a pensar e

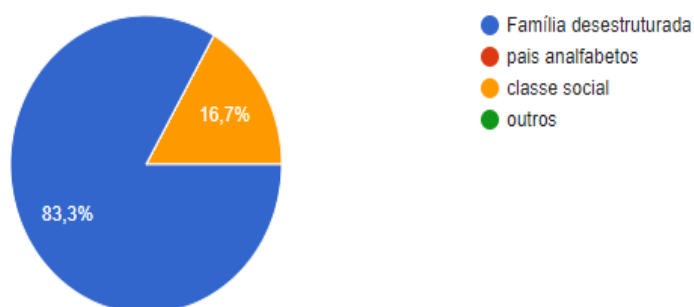
	descobrir. Contudo em algumas situações é preciso explorar as sílabas para a formação das palavras”.
02, 05	“Jogos e brincadeiras; Jogos educativos”.
03	“Utilizo materiais concretos para construção da aprendizagem”.
04	“Não trabalho direto com aluno, mas incentivamos que o professor utilize metodologias diversificadas e prazerosas para que o aluno tenha interesse no aprender aguçado para desenvolver suas habilidades e competências”.
06	“Estimulando e promovendo diversas atividades de conteúdos diferentes ou iguais na mesma turma, respeitando o tempo de cada criança”.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Percebe-se a mudança na prática pedagógica, onde averiguamos por meio das respostas desses participantes, que vem acompanhando as didáticas, que vem ocorrendo na educação brasileira, possibilitando o diálogo entre o docente e discente. Acredita-se na aprendizagem significativa quando o docente estimula e promove diversas atividades respeitando as especificidades de cada criança. Gratificante perceber que o contexto da escola incentiva os professores a utilizarem metodologias diversificadas e prazerosas, fazendo com que o alunado despertem interesse e desenvolvam suas habilidades e competências.

Na terceira indagação, perguntou-se sobre sua opinião, a respeito do que mais interfere na aprendizagem da criança, ocasionando dificuldades no ciclo de alfabetização. Assim, tem-se as seguintes respostas no Gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 - Interferência no processo de aprendizagem da criança.

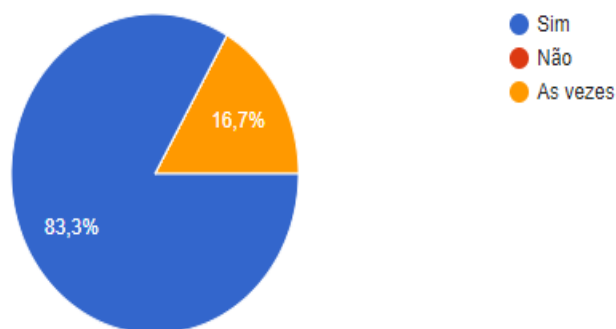


FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Como pode-se perceber 83,3% dos participantes disseram que a família desestruturada interfere no processo de alfabetização e 16,7% destacaram que é a classe social. Sendo assim podemos compreender que para termos uma alfabetização e letramento com êxito, o docente precisa ter um olhar para cada discente e procurar conhecer o meio em que cada um está inserido, pois a família, escola e sociedades devem caminharem juntos.

Na quarta questão, perguntou-se de acordo com a vivência do professor no ciclo de alfabetização, se pode trabalhar alfabetização e letramento separado. Onde assim, obteve-se as seguintes respostas no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Separação da alfabetização e letramento na sala de aula.

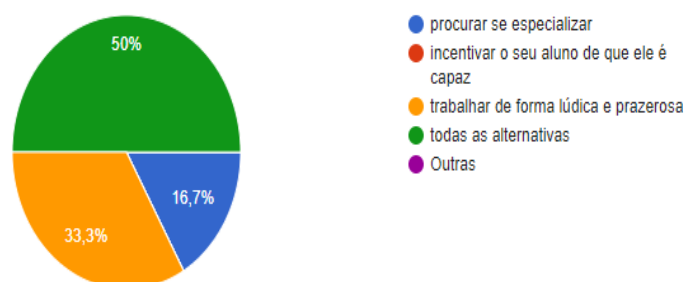


FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Percebe-se que 83,3%, dos participantes responderam que pode ser trabalhado alfabetização e letramento separados, e 16,7% disseram que em parte. Nesta perspectiva, pode-se discordar, pois Soares (1998) diz que alfabetização e letramento apesar de terem contextos diferentes não devem ser dissociados um do outro e sim trabalhados juntos.

Na quinta questão, perguntou-se sobre qual segredo para um bom mediador no ciclo de alfabetização, onde os professores apresentaram as respostas no Gráfico 3, onde pode-se averiguar que 50% dos questionados responderam que todas as alternativas estão de acordo com um bom mediador no ciclo de alfabetização, 33,3%, relataram que trabalhar de forma lúdica e prazerosa, e 16,7%, disseram que procuram se especializar. Ressalta-se a importância do professor que atua com dedicação ao seu ofício, ao perceber que precisa refletir sobre sua prática pedagógica (FREIRE, 1996).

Gráfico 3 - Bom mediador no ciclo de alfabetização.

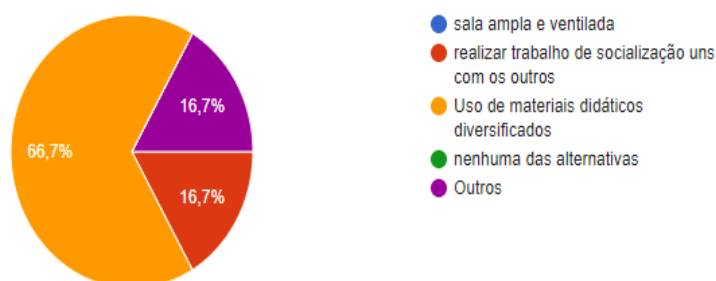


FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Na sexta questão, perguntou-se quais os aspectos da escola em que você trabalha, favorece a aprendizagem significativa. Assim, os professores apresentaram as seguintes respostas apresentadas no Gráfico 4, onde percebe-se que 67,7% dos participantes relataram que utilizam materiais didáticos diversificados, e 16,7% realizam trabalhos de socialização uns com os outros, e 16,7% trabalham outros aspectos.

Sendo assim percebe-se que o ciclo de alfabetização é bem complexo, e por isso precisa ser dinâmico e criativo. E para isso acontecer é necessário que o docente tenha compreensão da importância dos objetos didáticos diversificados.

Gráfico 4 - Aspectos da escola que fazem aprendizagem significativa.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Na sétima questão, perguntou-se em relação a rotina escolar, você usa materiais que favoreçam o letramento, onde 100% dos participantes relataram que usam materiais que favorecem o letramento, pois o concreto e lúdico, oportunizam as crianças aprenderem uma leitura de mundo e ser um cidadão capaz de construir sua aprendizagem.

Por fim, a última questão, pediu-se para justificar a questão anterior, onde eles apontaram as respostas no Quadro 6, abaixo:

Quadro 6 - Justificativas da questão anterior.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
01	“A rotina diária deve ser registrada no quadro, o professor escreva proporciona a criança entender a função social da escrita, a criança expor seus desejos e interesses fazendo registros. Calendário, murais na sala, manuseio de receitas, livros, revistas, jornais e histórias. Placas, etc”
02	“Livros, revistas e outros”.
03	“Para se construir aprendizagem é necessário o uso de materiais concretos e ligados ao cotidiano do aluno”.
04	“Orientamos que os docentes utilizem materiais e metodologias que favoreçam o aprendizado do aluno”.
05	“Como falei antes, o uso do lúdico é muito importante”.
06	“Procurar trabalhar de forma lúdica para um melhor desenvolvimento da criança”

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Compreende-se que com a teoria em prática podemos ver que o método construtivista de Piaget (1886-1980), favorece, tanto o docente quanto o educando, pois permitem que o discente construa sua própria aprendizagem, utilizando materiais que estejam ao seu alcance em sala de aula, e de preferência, material que ele tenha vivência no seu cotidiano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças na alfabetização estão cada vez mais presentes no contexto escolar, provocando no professor a inserção de algumas estratégias pedagógicas. Diante deste contexto, torna-se necessário trabalhar estas dificuldades da aprendizagem encontradas no âmbito escolar das crianças, podemos identificar principalmente nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, onde vemos que as mesmas surgem envolvendo vários aspectos como: sociais, culturais, intelectuais e pedagógico.

Diante da análise dos dados confrontados com o contexto do referencial teórico, de acordo com o questionário respondido, percebeu-se que os participantes desenvolvem as funções docentes, unindo teoria e prática, trabalham de forma contextualizada, ensinando o letramento de forma lúdica, onde o discente possa participar e expressasse sobre o assunto que está sendo mediado.

No entanto, considerando os resultados identificados até aqui, nota-se que os objetivos foram auferidos sucessivamente, por meio da coleta de dados com a prática pedagógica, averiguou-se que professores, gestores e coordenadores estão acompanhando as didáticas que vem ocorrendo na Educação brasileira.

Diante dos dados obtidos, conclui-se que 83,3% dos participantes responderam que a família desestruturada é um dos processos que interferem no ciclo de alfabetização e letramento, 66,7% relatam que a ausência da família. Ainda assim, 83,3% afirmam que trabalham alfabetização e letramento separados, e ainda 50% dos questionados responderam que 16,7% disseram que em parte estão de acordo com ser um bom mediador no ciclo de alfabetização e letramento. E 66,7% relatam que usam material diversificado, realizam trabalhos de socialização uns com os outros e outros aspectos. E 100% reafirmam fazer uso de materiais que favorece o letramento.

Compreendeu-se que trabalhando teoria e prática, com o método construtivismo favorece tanto ao discente quanto ao docente, quando ele permite que o educando pode e deve participar criando sua própria construção utilizando objetos de estudo que estejam ao seu alcance na sala de aula e de preferência que ele tenha vivência no cotidiano.

Conclui-se este estudo sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais, espera-se que este seja lido por professores, alunos do Curso de Pedagogia, familiares e demais interessados no âmbito da educação, e que sirva de parâmetro para acreditar-se que unindo teoria e prática e criando projetos didáticos a alfabetização e letramento é possível sim, respeitando a especificidade de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAMBERGUERD, Marlene. **Alfabetizar e letra**: Um diálogo entre a teoria e a pratica. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.
- CASTELLS, Emanuel. **A sociedade em rede**: economia, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- MARTINS, Elisa. **Ler na escola**: porque é preciso ir além dos questionários e resumos para criar o hábito da leitura entre alunos e professores. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 234, p. 48-53, ago. 2007.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- SCRIBNER, Eliane Campos Ruiz. **A criança e o aprendizado da leitura e da escrita**: um processo interativo. II encontro de pedagogos da região Sul brasileira da UNIPAR, 2004.
- SILVA, Fernanda Duarte Araújo. **Alfabetização e Letramento**: discutindo o ensino da língua escrita. São Paulo. 2010. Disponível em: www.partes.com.br/educação/alfabetização_eletramento.asp>. Acesso em 25 de janeiro de 2021.
- SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar**. Fortaleza: IMEPH, 1992.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria das Vitórias de Lima²³
Sônia Azevedo de Medeiros²⁴

RESUMO

O presente trabalho apresenta a seguinte temática “A importância da ludicidade para o desenvolvimento de habilidades e competências na educação infantil”, objetivando construir o entendimento que é através do lúdico que a criança tem um bom desempenho no desenvolvimento e como também nas habilidades e competências. Com base nessa dinâmica a pesquisa se deu pela necessidade de valorizar o lúdico na educação infantil como uma estratégia de estimular o desenvolvimento das habilidades e competências na educação infantil, norteado por um problema que questiona ao adentrar na realidade escolar durante o estágio supervisionado II, optou-se por refletir de que forma a ludicidade pode atuar como facilitador da aprendizagem. Mediante tal embasamento, a pesquisa foi realizada em caráter descritivo e qualitativo, tendo em vista, buscar a resolução da problemática, além de contribuir com subsídios relevantes para o âmbito educacional infantil. Para alcançar resultados através de dados metodológicos foi aplicado um questionário com os profissionais de uma instituição escolar infantil para dar suporte empírico à pesquisa que valoriza o lúdico como ferramentas das práticas pedagógicas no ensino infantil. Os teóricos que embasaram a pesquisa foram: Kishimoto (2010), Piaget (2003), Wajskop (2009), dentre outros que conceituam a pesquisa com bastante credibilidade que possibilitaram dados suficientes para contribuir com os aspectos metodológicos que favorecem um entendimento preciso sobre ludicidade. Após a análise de dados percebemos tamanha importância do lúdico no universo infantil, contribuindo assim com recursos para melhorias da prática docente, além de contribuir com dados necessários para uma educação comprometida com qualidade do ensino.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Infantil; Habilidades; Competências; Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

Buscar definir o conceito de ludicidade não é uma tarefa fácil, porém mostra ser um instrumento educativo que vem ganhando ênfase no universo infantil. Por essa razão, a pesquisa que trata sobre “A importância da ludicidade para o desenvolvimento de habilidades e competências na educação infantil” é viável para enriquecer o aprendizado dos discentes de forma efetiva de forma a contribuir para as práticas pedagógicas possibilitando a construção do conhecimento.

Nesse contexto, resolveu-se intervir junto a um problema que percebeu-se ao adentrar na realidade escolar durante o Estágio Supervisionado II, onde surgiu a inquietação de analisar de que forma o lúdico pode intervir como facilitador da aprendizagem? Cujo

²³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: vitorialima.m27@gmail.com

²⁴ Professora Orientadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: soniamedeirosjs@hotmail.com

trabalho voltou-se para resolução de tal problemática. Para isso, a temática em questão se deu pela necessidade de valorizar o lúdico na Educação Infantil como uma estratégia de estimular o desenvolvimento das habilidades e competências Educação Infantil e servirá de subsídios para as práticas educativas da ação docente.

É importante destacar que, no decorrer da pesquisa, buscou-se como objetivo refletir de que forma a ludicidade pode atuar como facilitador da aprendizagem, destacando a relevância do estágio supervisionado para a formação do professor viabilizando um entendimento sobre a Educação Infantil no contexto educacional, norteando a importância do lúdico para a aprendizagem, além de mostrar os tipos de brincadeiras utilizadas no ambiente educacional infantil.

No decorrer do trabalho, proporcionamos um entendimento teórico sobre a ludicidade na Educação Infantil, uma vez que tais atividades são capazes de fazer a criança vivenciar diferentes sentimentos, aguçando a criatividade, aperfeiçoando sua autoestima de maneira espontânea e prazerosa.

Baseando-se nessas interfaces, a pesquisa proporciona um leque de informações que variam desde capítulos e subcapítulos destacando no referencial teórico a importância do estágio supervisionado para a formação docente, a Educação Infantil no contexto educacional, mostrando o quanto o lúdico tem relevância para a aprendizagem e, como também, os tipos de brincadeiras utilizadas no universo infantil.

Sob essa ótica, a Educação Infantil a cada dia merece uma atenção especial e, para isso, o presente trabalho traz reflexões sobre a ludicidade como ferramenta que constrói habilidades e competências na Educação Infantil, enriquecendo as reflexões que estão norteando a teoria e a prática, uma vez que se percebe que a ludicidade favorece as possibilidades das crianças de expressar, entender regras e conviver em sociedade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O Estágio Supervisionado é indispensável na formação de professores no decorrer de sua vida acadêmica, é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira.

Sendo assim, este deve acontecer durante todo o seu curso de formação, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços educativos estando em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição, pois através do estágio, o acadêmico (a) tem a oportunidade de articular a teoria à prática, vivenciar o cotidiano na escola, exercer a sua função de educador, conhecer melhor cada aluno, sua realidade, suas necessidades, dificuldades e encontrar métodos para melhor trabalhá-las.

Segundo Imbernon (2001), crescer é ter acesso a informações, é ter atitude fazendo o aluno participar, é ser cidadão. Para isso é preciso conhecer os alunos, a comunidade interna e externa da escola são fatores que melhoram a qualidade do trabalho do educador, pois quando o professor conhece a realidade consegue elaborar melhor a sua prática de sala de aula e obter mais sucesso no seu trabalho.

Assim, a prática docente deve ser refletida a cada dia, a cada atividade desenvolvida, para que assim possa contribuir e evoluir para que o aluno tenha uma base necessária para transformar o seu discente em um cidadão atuante e possa melhor perceber que irá experienciar em sua carreira, grandes desafios, tendo mais segurança e constituindo-se como professor.

Portanto, o estágio supervisionado enquanto práxis, uma vez que, direcionada por um processo de reflexão crítica, pode ser construída e reconstruída, objetivando a transformação da realidade escolar apresentada por várias contribuições para a futura formação do docente, especialmente na construção de conhecimentos necessários a organização do seu trabalho docente na sala de aula e a construção da identidade docente, entre outros fatores, permite ao futuro educador conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho.

Quanto a isso, Tardif (2005) postula que:

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O “saber-ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2005, p. 178).

Para tanto, o aluno de estágio precisa enfrentar a realidade dotado das teorias que aprende durante o curso, das reflexões que faz a partir da prática que a observa, de experiências que viverão e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender. Ainda assim, o estágio permite, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso de licenciatura que escolheu em sua trajetória acadêmica, sendo capaz de formar um futuro docente pronto e acabado, suprido de todos os conhecimentos, competências e habilidades necessárias para atuar em quaisquer contextos com os quais tenha contato durante sua atuação profissional acadêmica.

Neste contexto, sabemos que:

O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade (FRANCO, 2012, p. 15).

Por isso, o estágio é uma prática muito importante, pois apresenta grandes benefícios para a aprendizagem na vida acadêmica do docente, para o progresso do ensino no que se refere à sua formação, levando em conta a importância de se colocar em prática uma atitude reflexiva logo no começo da sua vida como educador, pois, é a maneira na qual o estudante irá vivenciar na prática o que tem estudado na sua formação inicial.

O estágio supervisionado torna-se imprescindível no processo de formação docente, pois oferece condições aos futuros educadores, em específico aos estudantes da graduação, uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor e, a partir desta experiência os acadêmicos começarão a se compreenderem como futuros professores, encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais acessível aos educandos (PIMENTA, 1997).

Portanto, a realização do estágio supervisionado estabelece uma experiência importante, fato que contribuirá para a realização de um trabalho cada vez com mais consciência e grandes aprendizagens adquiridas no percurso, evitando situações extremas na realização de qualquer atividade em sala de aula, facilitando deste modo, o método de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, a sua importância é essencial, não apenas na formação inicial, mas também de todo o processo de formação acadêmica nos bancos escolares, ou seja, o embasamento teórico visto na sala de aula é de grande importância para a realização do estágio, é o conhecimento científico que o estagiário coloca em prática durante o estágio.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O cenário educacional da Educação Infantil na atualidade é diferente do passado, uma vez que passou por diversas transformações ao longo de todos esses anos, passando a ser reconhecida legalmente como a primeira fase da educação básica, partindo de princípios que vieram a nortear o avanço total da criança até os seis anos de idade nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando dessa forma a ação familiar e da comunidade, sobretudo, ao iniciar na creche ou na pré-escola, ou seja, os primeiros contatos das crianças fora do âmbito da família e assim integrarem a um contexto de socialização estruturada.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) corrobora afirmando que:

Criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 1996, p. 12).

Percebemos assim que a educação infantil tem uma evolução significativa ao longo desses últimos anos passando a ser fundamental para o desenvolvimento humano e social dela, passando a ser compreendida em um contexto fundamentado ao longo de sua trajetória.

Nesse processo, a infância tornou-se algo relevante e passou a construir novos paradigmas do conceito da infância, contribuindo uma concepção histórica envolvendo toda a educação da criança na família, na comunidade e nos demais contextos sociais em que vivem.

Sendo assim, Oliveira (2011, p. 53) constata que:

A criança constrói conhecimentos conforme estabelece relações que organizam e explicam o mundo. Isso envolve assimilar aspectos dessa realidade, apropriando-se de significados sobre a mesma, através de processos ativos de interação com outras pessoas e objetos, modificando ao mesmo tempo sua forma de agir, pensar e sentir.

Nessa concepção, a história da Educação Infantil mostra evidências de avanços num eixo organizador de aquisições que vai desde o agir pedagógico até a busca de alternativas necessárias para atender a demanda educacional de tal modalidade em que a efetivação da LDB (1996), trouxe uma dinâmica das relações de competências de cada seguimento.

É notório os avanços ocorridos na Educação Infantil no contexto educacional, tornando necessário ressaltar que a formação do professor é de fundamental importância para atuar em tal modalidade de ensino, tendo em vista que não existem uma receita pronta e acabada, e sim uma mediação que possa contribuir com o ensino e aprendizagem da criança de acordo com cada faixa etária.

Contudo, a Constituição Federal de 1988 trouxe mudanças para a Educação Infantil, tornando-a efetiva sua oferta em creches e pré-escolas privilegiando condições adequadas para o desenvolvimento infantil, além de fornecer elementos que suscitam uma prática educativa mais efetiva e de qualidade.

Nesse princípio, as propostas do ensino na Educação Infantil segundo as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil - DCNEI (2010) devem estar norteadas pelos princípios éticos, políticos e posteriormente são propostas desafiadoras para o educador do século XXI, que na maioria das vezes não leva em consideração que a criança constrói sua própria identidade pessoal e coletiva, além de brincar, fantasiar, observar e narra fatos vivenciados questionando e construindo sobre a natureza e a sociedade, produzindo culturas (DCNEI, 2010).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2010) enriquece o contexto da Educação Infantil e fundamenta-se na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), com o intuito de dar credibilidade aos direitos da Educação Infantil, assegurando como tal a primeira etapa da educação básica, direito da criança e dever do Estado e, posteriormente, o desenvolvimento global da criança de 0 a 5 anos.

Partindo desse princípio, tornou-se obrigatório as crianças brasileiras estarem matriculadas na educação básica a partir dos 4 anos de idade, e as instituições que acolhem a modalidade denominada de educação infantil devem garantir tal acesso abordando temas que concretizem a construção da identidade e posteriormente sejam capazes de designar propostas coletivas e de acordo com as especificidades de cada região assumindo um papel fundamental para assegurar a articulação do conhecimento, além do desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

A LDB (1996) sofreu alterações por meio da Lei nº 12.796/2013, que entrou em vigor em 2016, tornou obrigatório o ingresso das crianças nas escolas aos 4 anos e a permanência até os 17 anos. Antes, a obrigação da família era de colocar as crianças na escola aos 6 anos e garantir sua permanência até que completassem os 14 anos.

Desse ponto de vista, percebemos a importância da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), no contexto de somar junto às diretrizes que regem a educação infantil, promovendo desde o desenvolvimento cultural da criança até a ampliação de possibilidades da construção de novos saberes e definindo seis direitos que garantem a aprendizagem das crianças. Dessa forma a BNCC (2017) define:

Seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

Fica evidente que existe a necessidade da efetivação dos currículos na Educação Infantil, considerando que a criança é um ser de direitos, assumindo um papel de transformações com a realidade social e favorecendo o desenvolvimento das habilidades e das capacidades do mundo infantil, possibilitando o experimentar e o conhecimento a si mesmo e ao mundo.

2.3 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM

A ludicidade desperta reflexões diante do processo de ensino e aprendizagem e é um instrumento valioso que contribui de forma positiva para o desenvolvimento da criança, tendo em vista que não se trata apenas do brincar, mas envolve o contexto da leitura e da escrita, além da ressignificação da leitura de mundo e outras vivências trazidas do contexto familiar que a criança está inserida.

Para isso, Santos (2002) destaca que ludicidade é:

uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (SANTOS, 2002, p. 12).

Nessa perspectiva, a ludicidade engloba metodologias que favorecem a construção de diferentes saberes, uma vez que, o brincar está incorporado como formas de diversificar as atividades na sala de aula e ampliar os relacionamentos sociais, promovendo interações das crianças com objetos e diferentes culturas. Para Kishimoto (2002), a ludicidade ajuda na promoção de aprendizagem significativa, ou seja, quando os docentes desenvolvem os conteúdos a partir de atividades que levem as crianças a aprenderem. E para isso a criança não pode ser direcionada apenas para brincar sem que esta brincadeira dê sentido ao seu desenvolvimento e a aprendizagem.

Almeida (2014, p. 3) destaca que:

O lúdico é tão importante para o desenvolvimento da criança, que merece atenção por parte de todos os educadores. Cada criança é um ser único, com anseios, experiências e dificuldades diferentes. Portanto, nem sempre um método de ensino atinge a todos com a mesma eficácia. Para poder garantir o sucesso do ensino-aprendizagem o professor deve utilizar-se dos mais variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas. Tais atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos. O professor deve se limitar apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor, a sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo e não por simples imitação. O espaço para realização das atividades deve ser um ambiente agradável, e que as crianças possam se sentir descontraídas e confiantes.

Atualmente, é preciso pensar em toda importância das atividades lúdicas na aprendizagem da criança, por contribuir no processo da construção de novos saberes, proporcionando situações prazerosas de aprendizado, prevalecendo o bom senso do educador, além de nortear o crescimento da primeira infância.

Considerando tais aspectos, o processo educacional está atrelado ao perfil da ludicidade que propicia o conhecimento das singularidades de cada criança, tendo em vista que, por meio do brinquedo são oferecidas oportunidades de práticas educativas que possam somar ao ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

De acordo com Oliveira (2011, p. 140) o brincar é:

É uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em continua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros de idade.

Refletindo sobre tal percepção, o brincar promove na Educação Infantil, diversas formas de aprendizado, além de oferecer uma oportunidade ao educador em trabalhar com metodologias diversificadas e condições necessárias para mediar à construção do conhecimento.

Nesse contexto, podemos enfatizar que a ludicidade é um forte aliado das ações pedagógicas para mudar o contexto da Educação Infantil, tendo em vista que proporciona inúmeras possibilidades de interação, além de ser possível atrelar um leque bem diversificado de brincadeiras, jogos e demais recursos que são facilitadores da aprendizagem na Educação Infantil, seja no contexto escolar, seja no contexto social e cultural.

A esse respeito, Wallon (1995, p. 45) afirma isto abordando que “a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”. Assim sendo, as brincadeiras e os jogos no contexto da Educação Infantil estão consolidados numa riqueza de detalhes que proporcionam o ensino e aprendizagem de forma prazerosa e espontânea, especialmente por fazer o aluno refletir e, sobretudo, por proporcionar assimilação das competências de forma lúdica.

Para tanto, os jogos na Educação Infantil ensinam as crianças a compartilhar materiais com os colegas, a entender regras, agregando conhecimentos que dão suporte a construção da identidade das mesmas, além de construir autonomia e assimilar conteúdos com mais facilidade. Diante dessa percepção Kishimoto (2010, p. 41) relata que:

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo ensino aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

Neste sentido, o jogo serve de instrumento nas ações mediadoras da aprendizagem da criança e elucida o desenvolvimento cognitivo, afetivo, corporal e social, bem como as tomadas de decisões na hora de atravessar o limite do mundo imaginário. Vale salientar, que as situações de aprendizagem através dos jogos ou brincadeiras devem promover momentos de envolvimento por parte das crianças e dessa forma acontecer uma aprendizagem significativa.

À medida que a criança entra em contato com o lúdico e começa a se envolver nas brincadeiras, o processo de desenvolvimento no ensino e aprendizagem ocorre de forma

prazerosa, além de facilitar a socialização que por sua vez auxilia na construção de novos saberes.

Brougère (2001, p. 100) acrescenta que “a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância”. Daí a importância da valorização do lúdico como ferramenta que norteia as ações pedagógicas na sala de aula.

Evidenciamos assim, que tudo diz respeito ao lúdico vem concretizar o sentido verdadeiro da metodologia educacional, e serve de ferramenta para a construção do conhecimento, oralidade e demais seguimentos que agregam os conhecimentos que possam ser mediados na Educação Infantil.

2.4 TIPOS DE BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto atual da Educação Infantil, as brincadeiras são mediadas no sentido de proporcionar o desenvolvimento da criança, tendo em vista que, além de divertir proporciona estímulos mediados pelo professor e/ou colegas, facilitando a socialização e posteriormente a aquisição da criatividade, da linguagem, da concentração e do pensamento.

Na visão de Kishimoto (2010, p. 33):

Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver forma de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, na situação imaginária.

Partindo desse pressuposto, o jogo simbólico ou jogo do faz-de-conta parte do lúdico no contexto da Educação Infantil, caracterizando-se pela capacidade de estar mais próximo da realidade e quando bem direcionado estimula a imaginação e fantasia da criança, norteando a interpretação e a ressignificação das percepções do mundo real. Macedo (2004, p. 10) esclarece que:

Graças ao faz-de-conta, a criança pode imaginar, imitar, criar ou jogar simbolicamente e, assim, pouco a pouco, vai reconstruindo em esquemas verbais ou simbólicos tudo aquilo que desenvolveu em seu primeiro ano de vida. Com isso, pode ampliar seu mundo, estendendo ou aprofundando seus conhecimentos para além de seu próprio corpo; pode encurtar tempos, alargar espaços, substituir objetos, criar acontecimentos. Além disso, pode entrar no universo de sua cultura ou sociedade aprendendo costumes, regras e limites.

Assim, é possível entender que o jogo simbólico mediado pelos educadores é considerado educativo, claro que norteia a interação das crianças e faz com que as mesmas exercitem a construção do processo de experimentações, tendo em vista que não é apenas o brincar, mas a chance de desenvolver a imaginação rompendo barreiras e expressando seus desejos e anseios.

Nesta linha de raciocínio, os jogos na Educação Infantil merecem uma atenção especial, assim como tudo que envolve o lúdico, tendo em vista ser uma ferramenta primordial para o desenvolvimento da criança, estabelecendo diferentes significados nas práticas pedagógicas do cotidiano infantil.

Segundo Piaget (2003, p. 28-29):

É fácil dar-se conta de que estes jogos simbólicos constituem uma atividade real do pensamento, embora essencialmente egocêntrica, ou melhor, duplamente egocêntrica. Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a a sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção.

Sendo assim, percebemos que a ludicidade na Educação Infantil engloba variados tipos de brincadeiras que possibilitam inúmeras descobertas tornando as crianças protagonistas do seu conhecimento e articulando a prática educativa oferecendo um mundo de sonhos e imaginação. Para isso Wajskop (2009, p. 33) acrescenta que:

A brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. Nessa experiência elas tentam resolver a contradição da liberdade de brincar no nível simbólico em contraposição às regras por elas estabelecidas, assim como o limite da realidade ou das regras dos próprios jogos aos desejos colocados. Na vivência desses conflitos, as crianças podem enriquecer a relação com seus coetâneos, na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva.

Nessa percepção, ressaltamos toda importância dos jogos e brincadeiras na utilização de estratégias das práticas pedagógicas das salas de aula do ensino infantil por considerar as vivências, o repertório e a individualidade de cada criança, fazendo-as se expressarem de forma espontânea.

A partir de tal reflexão, podemos perceber que a intervenção do professor é necessária para ocorrer uma aprendizagem satisfatória, uma vez que, a mediação é de suma

importância para o norteamento de condições que vão desde as áreas afetivas até as áreas cognitivas, além de possibilitar as crianças o título de protagonistas nas diversas habilidades e competências da construção do aprendizado.

Para Vygotsky (1991) a brincadeira nasce da necessidade de um desejo frustrado pela realidade. O referido autor afirma ainda que a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras e que todo tipo de brincadeira está embutido de regras, até mesmo o faz-de-conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças.

Destacamos como relevante no contexto da Educação Infantil ainda as brincadeiras tradicionais infantis, as brincadeiras de faz-de-conta, além das brincadeiras de construção. Para Friedmann (2006, p. 78) “a brincadeira tradicional traduz valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos e faz parte da história de vida de cada indivíduo, cada grupo, cada geração. Por isso seu valor inestimável”.

Toda a compreensão do contexto das brincadeiras na Educação Infantil envolve situações do lúdico, especialmente por formar a personalidade das crianças partindo de suas vivências dentro e fora do âmbito escolar da Educação Infantil, e de todo o mundo que as rodeia.

O processo educativo depende de estratégias bem elaboradas para garantir um ensino e aprendizagem de qualidade e as brincadeiras de faz-de-conta também denominadas de simbólica enfatizam o imaginário constituindo as ações criativas de novos significados, uma vez que aproxima do desenvolvimento da linguagem, da imaginação e posteriormente a construção de histórias e de sua identidade.

Segundo Vygotsky (1994, p. 54):

A brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio dela que a criança aprende a operar com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual que se baseia nos significados das coisas e não dos objetos. A criança não realiza a transformação de significados de uma hora para outra.

Portanto, os jogos e brincadeiras são fortes instrumentos para dar credibilidade à interação social, bem como tudo o que diz respeito ao lúdico, auxilia na construção da identidade das crianças atribuindo novos significados para o processo educacional do âmbito infantil.

3 METODOLOGIA

A pesquisa em questão trata-se de uma abordagem qualitativa (GIL, 2015) numa interatividade com o problema cujo objetivo e subjetividade não podem ser traduzidos em números, visto a compilação da análise dos fenômenos e atribuição de significados básicos. Para tanto, a pesquisa em si ainda trará aspectos quantitativos (GIL, 2015) sendo quantificados e posteriormente traduzidos em números, opiniões e informações para classificá-los e analisá-los, além do uso de recursos e técnicas estatísticas: porcentagem.

Gil (2015) caracteriza os procedimentos técnicos como uma pesquisa Bibliográfica elaborada através de materiais disponíveis e publicada na internet, como livros e artigos periódicos. Tratando-se de tal abordagem a pesquisa será descritiva uma vez que objetiva descrever características de um fenômeno ou de uma determinada população, ou estabelecendo relações variáveis, envolvendo coleta de dados e o uso de técnicas padronizadas: questionário.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, 80% são do sexo feminino e 20% do sexo masculino, 80% tem mais de 40 anos e 20% estão entre os 36 a 40 anos. 80% tem especialização e 20% são graduados, 60% exercem a profissão há mais de 20 anos, 20% de 16 a 20 anos e mais 20% de 11 a 15 anos e, ainda, todos são efetivos na rede municipal.

Dando total credibilidade à pesquisa fez-se uso de questionário como instrumento que apresentou as mesmas questões para todas as pessoas, garantindo absoluto sigilo, favorecendo a tabulação das respostas e contendo questões para atender as finalidades específicas de uma pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A fim de responder à questão norteadora da pesquisa, aplicou-se um questionário, onde a primeira pergunta procurou saber se a ludicidade é um fator importante para a aprendizagem da criança. Onde 100% dos participantes da pesquisa afirmaram que “sim”. Assim sendo, constata-se toda relevância do lúdico nas práticas pedagógicas como de forma de enriquecer a construção do conhecimento dos educandos.

A segunda questão pediu para eles justificarem a resposta acima, onde estes apresentaram os seguintes argumentos no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Justificativa dos participantes sobre se a ludicidade é um fator importante para a aprendizagem da criança.

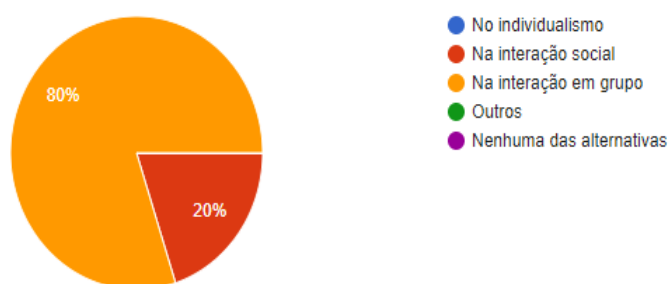
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
01	Quando se trabalha de forma lúdica, percebe-se claramente o desenvolvimento da criança, pois as atividades ficam bem mais atrativas.
02	Por oferecer uma aprendizagem de maneira prazerosa
03	A criança aprende com maior prazer e se sente mais feliz no ambiente escolar quando o trabalho é realizado através da ludicidade.
04	Porque a criança aprende brincando
05	A forma lúdica utilizada na sala de aula torna as aulas mais prazerosas, como também facilita a aprendizagem.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Conclui-se que a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, promove o desenvolvimento da criança, auxiliando o cenário das vivências cotidianas e fortalecendo as ações educativas de forma coletiva e valorizando o processo de ensino e aprendizagem.

A terceira pergunta, indagou como a utilização do lúdico na Educação Infantil pode ser uma estratégia a mais para promover situações de aprendizagem. Nesse sentido, obtiveram-se as seguintes respostas ilustradas no Gráfico 1:

Gráfico 1 - O lúdico como estratégia para promover situações de aprendizagens.

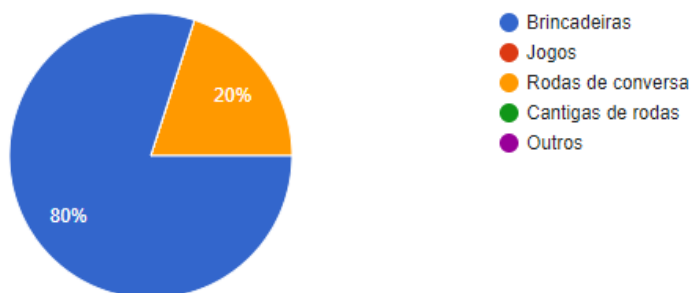


FONTE: Dados da pesquisadora (2021)

Percebe-se que 80% disseram que a estratégia proporciona interação em grupo e ainda, 20% afirmaram que ocorre na interação social. Baseando-se nessa afirmativa, a ludicidade dentro do contexto da Educação Infantil proporciona uma mediação de forma prazerosa nas práticas educacionais favorecendo o conhecimento de mundo, liderando a criatividade dos educandos agregando conhecimentos dentro e fora do âmbito educacional.

Na quarta questão, indagou-se a forma como eles trabalham o lúdico na sala de aula. Assim, estes responderam como disposto no Gráfico 2:

Gráfico 2 - O trabalho com o lúdico em sala de aula.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Na quarta pergunta que envolve como é trabalhado o lúdico na sala de aula, 80% responderam que é através de brincadeiras e apenas 20% através das rodas de conversa. Dessa forma, o lúdico envolve todo o contexto da sala de aula de modo a compartilhar ações significativas que promovem a autonomia das crianças posteriormente o aprender a respeitar regras.

Na quinta questão, perguntou-se sobre se a escola disponibiliza esses recursos que permitem esse trabalho. Onde 100% afirmaram que “sim”, diante das transformações do mundo globalizado as escolas oferecem recursos que possibilita uma aprendizagem interativa e prazerosa, facilitando assim, o processo de socialização.

Já na sexta pergunta, indagou-se sobre como a ludicidade é trabalhada no âmbito escolar na prática. Nessa perspectiva, 100% disseram que “sim”, onde a atividade lúdica funciona como uma ferramenta que promove o desenvolvimento da criança, uma vez que contribui para a evolução dos aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais do educando.

Na sétima questão perguntou-se sobre se o professor costuma debater sobre a importância do lúdico para a aprendizagem da criança na Educação Infantil junto à coordenação escolar e pais. Nesse contexto, 100% deles afirmam que “sim”, onde se pode compreender que a importância de buscar o diálogo tanto no âmbito escolar quanto com as famílias vem corroborar com a compreensão de que a criança no ensino infantil não brinca só por brincar, mas é motivado a aprender brincando.

Na oitava pergunta solicitou-se que os educadores justificassem a questão anterior, onde as respostas estão expostas no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Justificativa dos participantes sobre se costuma debater sobre a importância do lúdico para a aprendizagem da criança na Educação Infantil junto à coordenação escolar e pais.

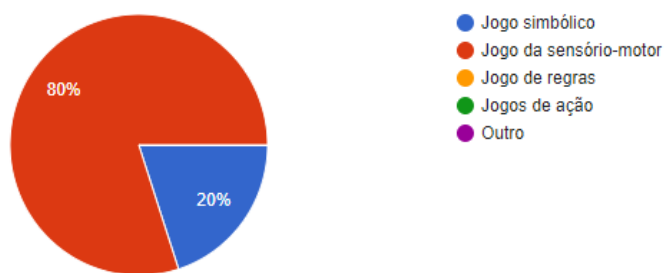
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
01	Os pais precisam saber como se desenvolvem as aulas na educação infantil.
02	Acho importante para que todos se envolvam nesse processo de aprendizagem.
03	A ludicidade é algo que prevalece na educação infantil e ela sempre é colocada em evidência tanto nos planejamentos, como nos encontros pedagógicos, além do que também tentamos mostrar aos pais que a criança precisa desse ambiente lúdico para o desenvolvimento integral da mesma.
04	Orientando os pais a dar importância às brincadeiras das crianças
05	Demonstrando que a ludicidade torna tudo mais gostoso de vivenciar!

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Todo o contexto educacional que envolve a ludicidade deve ser compartilhado para que as brincadeiras de crianças sejam valorizadas e conseqüentemente sejam vistas como estratégias que estimulam o interesse, a criatividade e a interação aluno x aluno e professor x aluno.

Já a nona pergunta, buscava identificar quais os tipos de jogos utilizados na Educação Infantil. As respostas encontram-se no Gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3 - Tipos de Jogos utilizados na Educação Infantil.

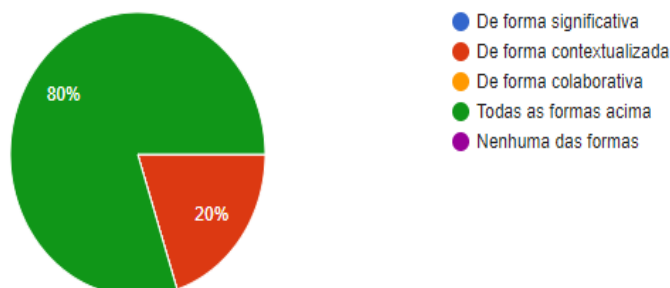


FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

A nona pergunta sobre os tipos de jogos utilizados na sala de aula obteve-se um resultado em que 20% utilizam o jogo simbólico, enquanto que 80% faz uso do jogo do sensório-motor. Nesse contexto, observou-se toda importância do jogo como algo que instiga a criança ao processo de socialização de modo natural, oferecendo momentos de interação, de criatividade e de raciocínio.

Na décima pergunta, questionou-se sobre de que forma o lúdico contribui para a aprendizagem da criança. Assim, estes apresentam as respostas dispostas no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Contribuição do lúdico para a aprendizagem das crianças.

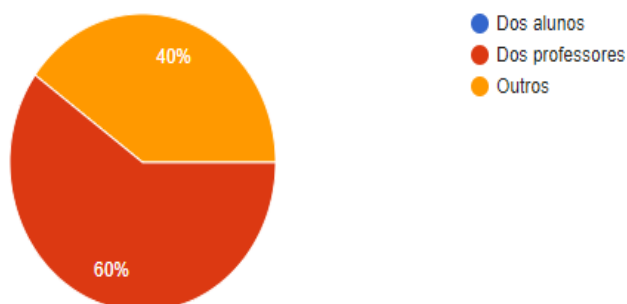


FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Na décima pergunta sobre a contribuição do lúdico na aprendizagem das crianças, constatou-se que 80% responderam que acontecia de todas as formas citadas e 20% respondeu que acontecia de forma contextualizada. Nessa perspectiva, observamos que o lúdico é de grande valia para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Na questão onze, indagou-se sobre se o estágio supervisionado é importante na formação, onde os participantes afirmaram as respostas apresentadas no Gráfico 5, abaixo:

Gráfico 5 – Opinião dos participantes sobre se o estágio supervisionado é importante para a formação.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Na décima primeira questão indagou-se sobre a importância do estágio supervisionado e 60% responderam que era importante na formação dos professores e 40% se referiu a outros. No entanto, os estágios proporcionam benefícios que desenvolvem a cooperação, auxiliando e efetivando as formas de competências e habilidades dos educandos. Por fim, solicitou-se que se os participantes que marcaram a opção “outros” justificassem as suas afirmações. Assim, as suas respostas encontram-se no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 - Justificativa dos participantes sobre a importância do estágio supervisionado para a formação.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
01	Do próprio estagiário, para que ele possa ver na prática um pouco da teoria vista em sala de aula.
02	O estágio é importante para ambas as partes, tendo em vista que o estagiário vem a somar no processo de troca de aprendizagem entre todos os envolvidos e aumentar as relações afetivas que ocorrem no ambiente escolar

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Dessa forma, a concepção sobre o estágio supervisionado apresenta julgamentos interessantes, evidenciando a efetivar as práticas educativas, garantindo ações docentes consolidadas caracterizando o processo de ensino de forma eficaz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a vivência na sala de aula da educação promoveu-se através de pesquisa um levantamento sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento de habilidades e competências na Educação Infantil contextualizando a prática educacional em prol do resgate do desenvolvimento cultural e social do ser humano dentro de uma perspectiva lúdica.

Numa perspectiva positiva os objetivos em questão foram alcançados, de acordo com as ações educativas praticadas no contexto da Educação Infantil integrando o desenvolvimento de forma prazerosa embasando uma aprendizagem significativa.

Assim sendo, a pesquisa envolveu toda sua relevância que trata a ludicidade, especialmente os jogos e brincadeiras no contexto da sala de aula infantil como perspectiva de proporcionar o ensino e a aprendizagem. As atividades lúdicas no ensino infantil são ferramentas que promove a construção do conhecimento e envolve a participação das crianças, interagindo e construindo a aprendizagem de forma prazerosa e sem frustrações.

Os recursos que envolvem o lúdico na Educação Infantil estimulam os sentimentos das crianças, promove o entendimento de regras, estabelece relações com as vivências cotidianas, contribuindo para a socialização e para propiciar o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor da criança.

Dessa forma, constatou-se toda relevância da temática pesquisa, tanto embasada no referencial teórico como através da coleta de dados, tendo em vista que as atividades lúdicas

no ensino infantil compactuam com o desenvolvimento humano, além de ser um aspecto fundamental para uma educação de qualidade.

Compreende-se que as questões que envolvem o lúdico são extremamente necessárias na mediação do professor, norteando as ações pedagógicas que por sua vez promove inúmeros benefícios para a construção de novos aprendizados.

Espera-se que a temática em questão perpetua contribuições valiosas para pesquisas futuras, valorizando a prática do lúdico na Educação Infantil, contribuindo para o ensino e aprendizagem, enfatizando pontos relevantes que irão contribuir para as práticas pedagógicas e expressando um referencial teórico que favorece a prática docente baseando-se no contexto da ludicidade como forma de enriquecer as vivências culturais e sociais da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Aline Marques da Silva. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança**. 2014. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-para-o-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a.aspx>. Acesso em 02 de janeiro de 2021.
- BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Edição: 5. ed. rev. atual. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Serviços Gráficos, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v.1.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2017.
- BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: ARTMED, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Creches**: crianças, Faz de conta & cia. 2ª edição, Ed. Vozes, 1991.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Do acto ao pensamento. Lisboa: Estampa, 1995.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mozângela Cristina Silva dos Santos Nascimento²⁵
Sônia Azevedo de Medeiros²⁶

RESUMO

Este artigo tem como tema a importância da interação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem como objetivo refletir sobre como a interação professor-aluno pode influenciar na melhoria do processo ensino-aprendizagem dos educandos dos anos iniciais, assim, o diálogo entre professor-aluno, se torna a cada dia indispensável no meio educacional para criar vínculos de respeito e companheirismo, essencial para que o ensino-aprendizado se concretize de forma eficaz. Propõem-se, assim, investigar a importância da boa relação interação professor-aluno no meio educacional, procurando identificar as atitudes na interação professor-aluno, para que o ensino-aprendizagem aconteça de forma eficaz, abordar quais as estratégias necessárias de ensino-aprendizagem o professor pode estar aplicando despertando o interesse do aluno. Para isso, utilizou-se a metodologia quali/quantitativa, com aspectos descritivos e bibliográficos, sendo os dados coletados através de um questionário, analisados posteriormente dentro da legalidade dos principais teóricos da área da educação Freire (2011), Snyders (1996) e Rogers (2010). Conclui-se, a educação pede mudanças a prática tradicionalista de ensino-aprendizado não é mais considerada eficaz, e o diálogo professor-aluno é indispensável, para criar vínculos afetivos saudáveis. Hoje, o aluno é agente ativo nesse processo de ensino-aprendizado, onde os educadores adotam uma postura reflexiva e investigativa, sendo preciso diante do cenário de grande pluralidade cultural e mudanças contínuas, mediar conhecimentos, oportunizar o aluno em sala de aula para questionar, incentivá-lo a pensar criticamente. Levando-o a construir seus conceitos, preparando-os para futuros jovens cidadãos com autonomia, para agir em sociedade como seres capazes de transformá-la.

Palavras-chaves: Educação; Interação; Refletir; Professor-Aluno; Ensino-Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute a importância da interação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o diálogo entre professor-aluno, se torna a cada dia indispensável para criarmos vínculos de respeito e companheirismo com os alunos, no meio educacional hoje é essencial, para que o ensino-aprendizado se concretize de forma eficaz. A educação pede mudanças, transformações reflexivas, que venha ter qualidade de ensino e aprendizado, é preciso diante do nosso cenário de grande pluralidade cultural crescente em nossa sociedade. O método tradicional de ensino e comportamento de professores, precisa sair de cena e dar lugar a novos métodos, adequando ao ritmo das constantes mudanças, na sociedade atual.

²⁵ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: mozangelacristinarn@gmail.com

²⁶ Professora Orientadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: soniamedeirosjs@hotmail.com

Tendo em vista o exposto acima se definiu como problema para este estudo Como a interação professor-aluno pode influenciar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos educandos nos anos iniciais? Buscando esclarecer tal temática, tem-se como objetivo geral refletir como a interação professor-aluno pode influenciar na melhoria do processo ensino-aprendizagem dos educandos nos anos iniciais. E ainda como objetivos específicos investigar a importância da boa relação interação professor-aluno no meio educacional, identificar as atitudes na interação professor-aluno, para que o ensino-aprendizagem aconteça de forma eficaz, abordar quais as estratégias necessárias de ensino-aprendizagem o professor pode estar aplicando despertando o interesse do aluno.

Optou-se por trabalhar com o tema a importância da interação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais, pois a educação tem uma realidade de casos onde crianças e jovens, com dificuldades de desenvolver o aprendizado, por diversos fatores, e também a ausência do diálogo professor-aluno. O fato de muitas vezes o educador, não tentar compreender o aluno com dificuldades de aprendizados e já criticá-lo e rotulá-lo, onde essa atitude faz com que, distancie ainda mais esse aluno do objetivo real, que é a consumação do ensino-aprendizado, e as chances de se construir uma boa convivência entre professor-aluno em sala de aula.

A referida pesquisa, foi realizada em uma escola pública estadual de ensino, localizada no centro de Jardim do Seridó-RN e os participantes da pesquisa foram os professores, que atuam nos anos iniciais da instituição. Utilizou-se a metodologia quali/quantitativa, com aspectos descritivos e bibliográficos. Sendo os dados coletados através de um questionário *on line*, analisados posteriormente dentro da legalidade dos principais teóricos da área da educação.

Esse trabalho está organizado para melhor entendimento em cinco partes, a primeira é a introdução, que descreveu a problemática, objetivos e a justificativa da escolha da pesquisa do trabalho. No segundo, tem-se o referencial teórico, onde podemos refletir a importância da boa relação interação professor-aluno no meio educacional, atitudes na interação professor-aluno, necessária ao ensino aprendizagem eficiente, estratégias de ensino-aprendizagem necessárias para despertar o interesse do aluno.

Este trabalho acadêmico tem o propósito de contribuir de forma significativa no meio educacional, para que todos que façam parte de uma instituição escolar interna e externamente, venham através da leitura, compreender um pouco mais as atitudes de mudanças no âmbito educacional, com o diálogo professor-aluno, contribuam no processo de ensino-aprendizado anos iniciais. Trazendo uma reflexão diária da importância dessa

aproximação, benéfica para ambos, principalmente para a vida do aluno como estudante e futuro cidadão capaz de intervir na sociedade e no seu contexto social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A IMPORTÂNCIA DA BOA RELAÇÃO INTERAÇÃO PROFESSOR - ALUNO NO MEIO EDUCACIONAL

A interação professor- aluno no meio educacional hoje é essencial, para que o ensino e aprendizado se concretizem de forma significativa. O ambiente escolar, como instituição, hoje mais do que nunca precisa ser participativa nessa construção de ensino-aprendizado, uma escola mais reflexiva-crítica e democrática. Portanto, para uma boa interação professor-aluno, a escola deve dar suporte, propiciando um ambiente favorável, que possibilite o interesse do professor e alunos, para uma prática educativa de construção e compartilhamento de conhecimento de ambos.

De acordo com Gómez (2000), a escola é um ambiente de aprendizagem, onde há grande pluralidade cultural, mas que direciona a construção de significados compartilhados entre o aluno e o professor. A construção desses significados compartilhados enfatiza uma necessidade de mudança na escola, por meio da reflexão. A mesma necessita da individualidade e da coletividade ao mesmo tempo, a qual envolve diversos aspectos da escola, ou seja, as relações entre o ensinar e aprender com diversas trocas de informações, a interação de indivíduos que participam da cultura escolar, além dos processos curriculares, pedagógicos e administrativos haverá o compartilhamento de informações e interação da cultura escolar.

É necessário que a escola apoie toda e qualquer inovação para o bem do aprendizado dos educandos, fortalecendo ainda mais a relação professor-aluno. Deve-se trabalhar o desenvolvimento cultural, científico das crianças, adolescentes e jovens, ser flexível, conhecer e respeitar o contexto social que o aluno está inserido, para os capacitando para a vida, ou seja, o mundo que os rodeia.

A escola não cumprindo seu papel como organização reflexiva cairá no fracasso escolar. Para tanto, entre as diversas razões possíveis, podemos citar dificuldades de aprendizagem, causas orgânicas, problemas emocionais, teoria da carência cultural e distância cultural entre a escola pública e a população que ela atende, formação dos professores, a ineficácia dos métodos, preconceito e segregação (POLITY, 2002).

Freire (1987) em seu livro *Pedagogia do Oprimido* deixa-nos entender que a relação professor (opressor) e aluno (oprimido) ou vice-versa, têm a finalidade de que a relação professor-aluno nesse processo de ensino-aprendizagem gira em torno da concepção da educação, tendo uma perspectiva de que quando todos se unirem na essência da educação como prática de liberdade, ambos abrirão novos horizontes culturais de acordo com a realidade e imaginação de todos os indivíduos, seguido das diferentes culturas de cada um.

O diálogo entre professo-aluno, precisa ser estabelecido para criar vínculos de respeito e companheirismo com os alunos, o educador precisa se conscientizar que todos têm algo a aprender e ensinar. Antes o professor era o detentor do saber, hoje, ambos aprendem com a realidade cultural dos mesmos. A escola é um lugar onde o aluno progride:

com a ajuda dos colegas, através de suas relações com seus iguais, ele toma conhecimento dos outros 'na escola';
através de suas relações com pessoas que são um pouco superiores a ele: os professores e todos os outros adultos que contribuem para o funcionamento do estabelecimento;
através de suas relações com realidades elevadíssimas: as grandes obras e seus criadores, aos quais os professores servem essencialmente de intermediários (SNYDERS,1996, p. 69).

A escola ideal para o aluno se desenvolver, é necessário que todos os funcionários, professores e alunos que fazem parte da instituição escolar dialoguem, tenham uma boa interação. Portanto, o relacionamento precisa ser interpessoal, os professores ter consideração pelo o contexto social que o aluno está inserido, sendo indispensável para mediar os conhecimentos prévios dos educandos. A escola não pode mais continuar com o total controle da situação, como fosse a única detentora do saber.

O meio educacional pede mudanças, transformações reflexivas, que venha favorecer a qualidade no ensino e aprendizado, é preciso uma ação coletiva da instituição escolar, para entrar no ritmo das constantes mudanças, na sociedade atual e com cenário de grande pluralidade cultural crescente. O método tradicional de ensino e comportamentos de professores, precisa sair de cena e dar lugar a novos métodos inovadores.

Freire (1987, p.119) aponta de forma ampla o que se espera da escola:

Somente uma outra maneira de agir e de pensar pode levar-nos a viver uma outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e associada de todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros.

A escola, o professor e a sociedade devem estar comprometidos com aluno para que o ensino-aprendizado aconteça reduzindo os casos de fracasso escolar, pois mudanças no meio educacional só podem acontecer com comprometimento de todos. Unidos com um só propósito, educar para um mundo mais igual, com seres humanos que possam ser capazes de mudar a sociedade. Como já afirmava Paulo Freire (1987, p. 84) “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

A educação democrática precisa ser praticada, dialogo entre professor aluno é necessário, porque através dele cria-se o respeito, entendimento entre ambos, portanto não se dar lugar mais para o educador impor o autoritarismo. Assim como completa o autor “O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas” (FREIRE, 2011, p. 162-163).

A educação contemporânea, precisa ser libertadora, trabalhar no coletivo, o diálogo entre professor-aluno, buscando compreender a realidade, refletir para entender o que é preciso melhorar, para construir um ensino-aprendizado de qualidade.

2.2 ATITUDES NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO, NECESSÁRIA AO ENSINO APRENDIZAGEM EFICIENTE

O professor no século XXI enfrenta desafios das constantes mudanças do contexto em que a sociedade estar inserida, mais é de suma importância que o professor atual venha enxergar esses obstáculos como a possibilidade para a construção do novo. É certo que o professor precisa sempre ter uma formação direcionada para a reflexão, se tornando autônomo com o pensamento crítico.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Portanto, a sociedade hoje está em constante desenvolvimento, o docente precisa estar se capacitando e automaticamente ele estará antenado com o mundo globalizado, informativo que nos rodeia e a todo instante se transforma. Segundo Snyders (1996, p. 21)

“não deve abster-se de estudar, se atualizar, senão não irá conseguir passar o prazer de aprender para seus alunos”.

Então, não podendo deixar de pontuar, para que o ensino-aprendizado aconteça de forma eficaz, é necessário o professor ter uma boa interação com o aluno, estimulá-lo externamente, deve-se existir a confiança e o respeito de ambas as partes. A atitude do professor é primordial, fazer parceria com o aluno, dar bons exemplos mostrando o caminho para que eles desenvolvam as competências necessárias, ter empatia, ética, ser exemplo, não é apenas exercer a profissão de educador que transmite o conhecimento a alguém. O profissional deve ter consciência que o aluno o verá como modelo de pessoa, o docente está influenciando não só a mente, mais também o caráter e comportamento dos alunos.

Nós sabemos que colocar em prática este tipo de aprendizagem não depende das qualidades pedagógicas do formador, nem de seu saber num domínio particular e nem muito menos do cumprimento do programa de estudos que ele fixou. Ela não depende nem de sua maneira de usar recursos audiovisuais, nem do recurso à instrução programada, nem da qualidade de seus cursos e muito menos do número de livros utilizados, ainda que estes diversos elementos possam, numa ocasião ou outra, serem muito úteis. Não: uma verdadeira aprendizagem é condicionada pela presença de certas atitudes positivas na relação pessoal que se instaura entre aquele que “facilita” a aprendizagem e aquele que aprende. (ROGERS, 2010, p. 16).

O docente tem que ter sempre em mente, que o aprendizado é contínuo não só para os alunos, é simultâneo, sempre temos algo para ensinar a alguém e aprender. Independente do grau de analfabetismo, esse alguém, sempre terá algo para ensinar que ainda não sabemos.

Neste sentido, a educação assume um caráter permanente, não há educados e educandos, mas ambos em processo de educação. Por conta de sua inconclusão, o homem não sabe de maneira absoluta, o conhecimento não está em um estado estático, rijo e inflexível. A sabedoria parte da ignorância, não há ignorantes absolutos (FREIRE, 1987, p. 14).

O docente não é o detentor do saber, ou transmissor do conhecimento, o seu papel é de orientador. E o aluno será como indivíduo ativo do processo de ensino e aprendizagem. Vygotsky (1984, apud LOPES, 2010, p. 5) diz que

a ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo. O papel do professor é mediar o aprendizado do aluno e é importante para o aluno ter qualidade nessa mediação, pois é através disso que ele obterá sucesso na aprendizagem escolar. Dentro dessa ideia cria-se um aluno em constante transformação e a partir das interações o aluno se torna capaz de atuar e intervir no mundo.

O professor ao ministrar o ensino, que deve ser de qualidade para o discente, de forma que venha assimilar da melhor maneira o novo conceito que foi apresentado. Levando em consideração os conhecimentos prévios que os mesmos já trazem, antes o docente precisa fazer uma sondagem desses conhecimentos, para só então fazer adequações do conteúdo. O aluno que já traz um leque de conhecimentos valiosos, da comunidade que está inserido, transmite para o professor, onde se dá a troca de aprendizagem.

Aprendizagem é fenômeno do dia - a - dia que ocorre desde o início da vida. A aprendizagem é um processo fundamental, pois todo indivíduo aprende e, por meio deste aprendizado, desenvolve comportamentos que possibilitam viver. Todas as atividades e as realizações humanas exibem os resultados da aprendizagem. Pelos séculos, por meio da aprendizagem, cada geração foi capaz de aproveitar das experiências e descobertas das gerações anteriores, como também, por sua vez, ofereceu sua contribuição para o crescente patrimônio do conhecimento e das técnicas humanas. Os costumes, as leis, a religião, a linguagem e as instituições sociais têm – se desenvolvido e perpetrado, como resultado do homem para aprender (PORTO, 2009, p. 42).

A aprendizagem é indispensável no decorrer da vida cotidiana, de todo ser humano, desde o nascimento, não importa o grau de instrução que alguém recebeu. De quem ou quais os meios utilizados para o aprendizado se concretizar ou a época e o contexto que o mesmo esteja inserido. Portanto, assim vai se passando por gerações, o aprendizado dos antepassados, sendo aperfeiçoado na atualidade, e também, mantido a forma tradicional, em vários grupos sociais.

De acordo com Rogers (2010, p. 18)

Quando o educador é capaz de compreender as reações do estudante no seu íntimo, de perceber a maneira como nele reflete o processo pedagógico, aí cresce a probabilidade de uma aprendizagem verdadeira. Essa atitude é contrária da maneira tradicional, provoca no aluno uma reação de perceber que não está sendo analisado ou julgado e sim compreendido. Colocar-se no lugar do aluno, tal atitude em sala de aula hoje é mais que rara nos professores, segundo relatos ouvidos pelo autor.

O aprendizado não é igual, acontece de forma individual, um aluno tem maior facilidade de compreensão de determinados assuntos, e outros aprendem de outra forma, mas o importante não é como se dá, e sim a concretização dessa aprendizagem. E que seja prazerosa a aprendizagem, o indivíduo como ser livre, ativo e social, por este motivo, a diversidade existe, limitações existem, mais não é um impedimento. É onde entra o professor

em ação, para pôr em prática a empatia, se colocar no lugar do aluno que enfrenta dificuldades no conteúdo proposto, deve ser um exercício diário do professor.

2.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NECESSÁRIAS PARA DESPERTAR O INTERESSE DO ALUNO

É de grande importância, que o professor contemporâneo crie e busque constantemente estratégias eficazes de ensino, para que o mesmo venha mediar despertando o interesse do aluno. Para que o ensino-aprendizagem aconteça de forma eficaz, diminuindo assim, o índice de fracasso escolar. Mais precisamente, estudiosos consideram que o fracasso escolar é um fenômeno complexo, causado tanto por fatores intraescolares como extraescolares (COLLARES, 1995).

A globalização impõe ao professor sair da zona de conforto, pois avanços tecnológicos crescem a cada dia, não param, e juntamente com esse avanço o nível intelectual do aluno. Esse aluno, que traz o seu conhecimento prévio para as salas de aula se torna mais crítico, por ter avanços tecnológicos em suas mãos. Assim, o professor pode estar enxergando o lado bom da globalização e fazer uso ao seu favor, escolhendo as informações mais importantes, que sejam indispensáveis a ser trabalhadas, com os educandos. Um professor atualizado é o pontapé inicial, para melhor adequar as estratégias de ensino e trabalhar com aluno de hoje.

Para Gasparin (2014, p. 14)

A partir do momento em que as escolas passarem a realizar a tarefa de rever seus processos, mudando suas ações, estarão propiciando o crescimento de cidadãos participativos, capazes de atuarem em uma sociedade de forma crítica, autônoma, responsável e solidária; capazes também de reconhecer e rejeitar diferentes formas de manipulação e submissão, em busca da realização pessoal e da emancipação da sociedade.

Uma escola reflexiva, com mudanças de atitudes, para melhorar a educação, os alunos serão futuros cidadãos pensantes, com atitude, em meio a sociedade, responsáveis e mais humanos. Com independência, opinião própria, capazes de dizer não, e sim quando necessário, conquistando o seu espaço e objetivos.

Na realidade, como apontam Rosenthal e Jacobson (1998) existe um ciclo vicioso entre professor e aluno que precisa ser rompido: o professor tende a entrar na sala de aula, cheio de expectativas e preconceitos, não acreditando que aquele aluno, daquela camada

social mais desfavorecida, seja capaz de aprender. Todo aluno tem ligação com seu ambiente em que vive sua relação familiar e cultural, pluralidades culturais diferentes, portanto na aprendizagem não vai ser diferente, cada pessoa tem uma sua forma própria maneira de aprender e ensinar. Atualmente, muitos professores dão diagnósticos para um aluno, rotulando esse aluno, pelo motivo da aprendizagem do mesmo ser mais dificultosa.

Reforçando a atuação do professor, em elaborar estratégias de ensino para particularidades de cada aluno, para o aprendizado acontecer. Respeitando a cultura individual dos alunos e o saber que o mesmo já traz. De acordo com Cerqueira (2000, p. 36) é:

O estilo que um indivíduo manifesta quando se confronta com uma tarefa de aprendizagem específica. (...) uma predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem, independentemente das exigências específicas das tarefas.

Cabe ao professor, observar todos os seus alunos em sala de aula, suas particularidades em aprender. Precisa o professor dar oportunidades, pois o aluno é resultado de suas experiências. Observar os seus métodos de assimilação do conhecimento ou memorização de cada aluno e para que também em especial, aqueles que têm uma dificuldade a mais de executar e aprender o que foi proposto. O professor deve dar oportunidades, pois a exclusão, impede que se construa o aprendizado dos conteúdos propostos pelo docente.

Para Castro e Carvalho (2001)

Educar não é fácil, tornar o aluno independente para decidir por qual rumo seguir, além de criar e inventar, dentro de um projeto social. Portanto quando as aulas são bem planejadas e as metodologias e estratégias bem aplicadas, a participação e motivação dos alunos contribui para a construção do conhecimento. Respeitar e valorizar, os conhecimentos prévios dos alunos em meio a pluralidade cultura, o educando estar contribuindo para o desenvolvimento contínuo do aluno (CARVALHO, 2001, p. 45).

Então, a evolução mais lenta de um aluno, muitas das vezes é uma timidez, que também provoca limitações, em alunos que desejam participar de seminários e outros trabalhos apresentados em sala de aula, ou não, trabalhos esses que exige mais da autonomia e exposição. Mas é aí que o professor precisa incluir este aluno, para que o mesmo desenvolva, e não exclui-lo com intenções de facilitar seu trabalho acadêmico, dando oportunidade apenas a aqueles que já dominam tais competências com facilidade, portanto todos devem ser tratados com igualdade.

3 METODOLOGIA

Quanto a abordagem do problema a pesquisa será qualitativa e quantitativa (GIL, 2015). Qualitativa, expressa pontos de vista particulares a partir do que os sujeitos disseram, através das vivências onde atuam, os mesmos descrevem. E ainda será quantitativa, que determina a estimativa de quantos sujeitos deram a mesma resposta, para organizar e averiguar, utilizando-se o uso de recurso de técnicas estatísticas, como a porcentagem.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, esta será descritiva (GIL, 2015) visando descrever, como a interação professor-aluno pode influenciar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos educandos nos anos iniciais, da instituição, onde ocorrerá a aplicação da pesquisa, para a obtenção de coleta de dados através de um questionário, respondido pelos sujeitos participantes.

Do ponto de vista aos procedimentos técnicos a pesquisa é bibliográfica (GIL, 2015), elaborada a partir de embasamento de referências de teóricos, páginas da web sites confiáveis, artigos científicos, revistas, material publicado, livros, reunir todo esse material, para que o artigo científico venha ter suporte adequado, testificando uma qualidade científica ao trabalho.

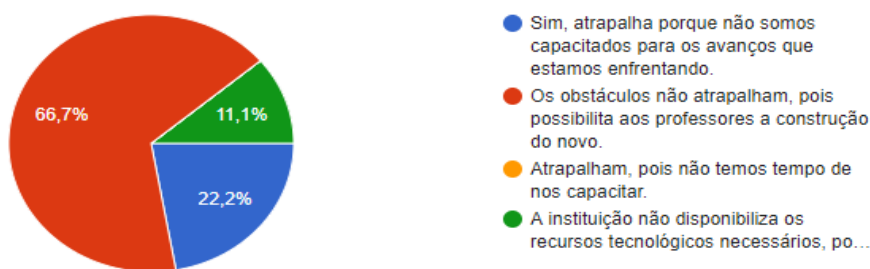
Os sujeitos da pesquisa são professores, onde 44,4% tem a idade entre os 36 a 40 anos, 11,1% estão na faixa etária dos 26 a 36 anos, 22,2% tem entre os 31 a 35 anos, e por fim, 22,2% estão com 36 a 40 anos. Destes 88,9% são do gênero feminino e 11,1% são masculinos. Quanto ao grau de escolaridade 100% são especializados. Destes, 33,3% possuem tempo de docência dos 0 a 5 anos, 44,4% de 6 a 10 anos, 11,1% lecionam entre os 11 a 15 anos, 11,1% estão há mais de 21 anos. Dos participantes, 77,8% são efetivos e 22,2% são celetistas.

O instrumento da pesquisa é um questionário com 12 perguntas, sendo 11 perguntas objetivas e 01 pergunta subjetiva, pois estes expõem os mesmos quesitos para todos os sujeitos que serão participantes, assegurando total sigilo, proporcionando a tabulação das respostas e contendo questões para corresponder com os propósitos particulares da pesquisa realizada.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Aplicou-se o questionário, objetivando responder a problemática deste estudo. A primeira pergunta procurou saber se o professor enfrenta constantes mudanças do contexto em que a sociedade está inserida, esses obstáculos atrapalham a prática educativa em sala de aula. Onde as respostas estão dispostas no Gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 - Os obstáculos atrapalham a prática educativa em sala de aula.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

De acordo com o gráfico acima, 66,7% dos educadores disseram que os obstáculos não atrapalham, pois possibilita aos professores a construção do novo. 22,2% afirmam que sim, atrapalha porque não somos capacitados para os avanços que estamos enfrentando e ainda, 11,1% dizem que a instituição não disponibiliza os recursos tecnológicos necessários, portanto, dificulta acompanhar as mudanças. Para que o professor consiga dar conta dessas mudanças, precisa de capacitação continuada e o apoio da instituição, pois é indispensável atualmente, disponibilização de recursos tecnológicos, para auxiliar esse ensino e aprendizado.

A segunda pergunta indagava sobre se para uma boa interação professor-aluno favorecendo o ensino-aprendizado, quais atitudes devem ser tomadas por parte dos envolvidos escola, professor, aluno e comunidade. De acordo com as respostas, 100% dos educadores disseram que para uma boa interação professor-aluno, a escola como instituição e toda comunidade em o aluno estar inserido, deve dar suporte, propiciando um ambiente favorável que possibilite ao professor e aluno uma prática de construção do conhecimento cada vez mais atualizados.

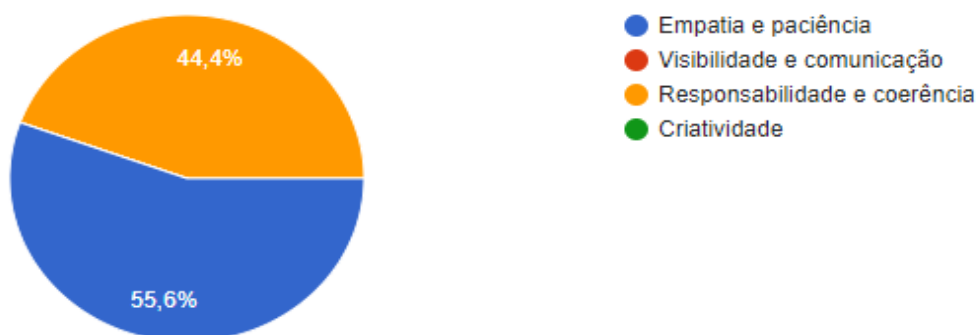
Assim sendo, um ambiente favorável para que a interação professor-aluno venha ter resultados eficazes de ensino-aprendizado, é indispensável o apoio e acompanhamento familiar facilitando o trabalho da escola.

Na terceira pergunta procurou-se saber como docente o que você faz para sua aula ficar mais produtiva para o ensino e aprendizado acontecer. De acordo com as respostas, 100% dos educadores disseram o que fazem para a aula ficar mais produtiva para o ensino-aprendizado acontecer, no momento da explicação oferece oportunidades aos educandos, interagindo com o tema proposto, despertando interesse dos mesmos, pois estamos em processo de construção do conhecimento e troca de saberes.

Sendo assim, percebe-se que os professores dão a oportunidade aos alunos de interagir e expor suas vivências e aprendizados, saindo da pedagogia tradicionalista, pois professor não está mais como detentor do conhecimento, o educador hoje pretende formar um aluno crítico e reflexivo, juntos, professor-aluno, aprendem e trocam saberes (FREIRE, 1996).

Na quarta questão, indagou-se sobre as boas atitudes do professor em sala de aula para a interação professor-aluno é de extrema importância, quais você mais põe em prática. Assim, as respostas estão no Gráfico 2, abaixo:

Gráfico 2 - Boas atitudes do professor em sala de aula para interação professor-aluno.

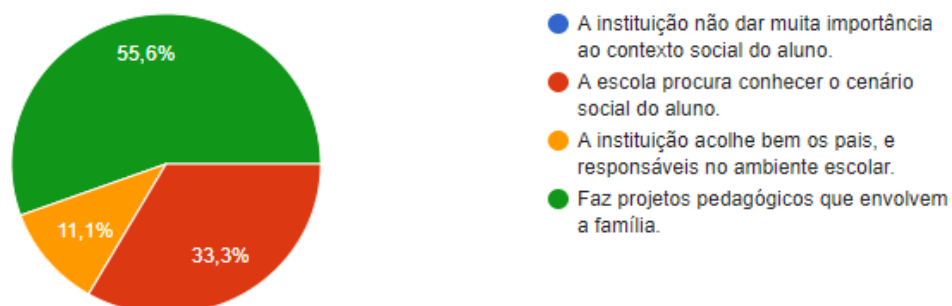


FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

De acordo com o gráfico acima, 55,6% dos educadores dizem que as atitudes que colocam em prática com mais frequência em sala de aula, é empatia e paciência e ainda, 44,4% afirmaram que é a responsabilidade e coerência. As atitudes que foram confirmadas, pelos educadores evidenciam que os professores conseguem se colocar no lugar do aluno sempre que é necessário. Ainda assim, destaca-se que é tarefa indispensável na atuação do educador, ser paciente com o aluno e reconhecer que somos diferentes, que precisamos respeitar o tempo dos alunos de aprender e nunca desistir do aprendizado dos mesmos.

Na pergunta seguinte, indagou-se sobre o que a instituição escolar que você atua, faz para ser um pouco presente e conhecer o contexto social que o aluno está inserido. Onde obteve-se o resultado apresentado no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Estratégias para conhecer o contexto social do aluno.

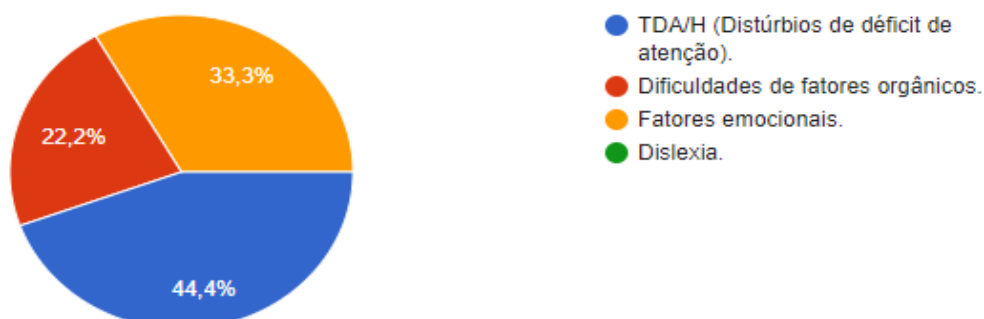


FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

De acordo com o gráfico acima, 55,7% dos educadores que a instituição escolar faz para conhecer o contexto social do aluno, utilizando-se de projetos pedagógicos que envolvem a família, 33,3% afirmam que a escola procura conhecer o cenário social do aluno e ainda, 11,1% dizem que a instituição acolhe bem os pais, e responsáveis no ambiente escolar. Assim sendo, ressalta-se que é importante que a família se sinta participativa na educação dos seus filhos, acolhendo bem os pais na instituição escolar, os mesmos se sentem parte da instituição, desse trabalho coletivo, contribuindo de modo mais efetivo na formação das crianças.

Na sexta indagação, questionou-se sobre se como o aprendizado não é igual, acontecem de forma individual, quais as dificuldades observadas em relação ao aprendizado dos alunos. Nessa perspectiva, as respostas encontram-se organizadas no Gráfico 4, abaixo:

Gráfico 4 - Dificuldades observadas no aprendizado do aluno.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

De acordo com o gráfico acima, constata-se que 44% dos educadores disseram que o TDA/H é a dificuldade mais observada na aprendizagem dos alunos, ainda assim, 33% afirmam que são os fatores emocionais e, 22,2% que são as dificuldades nos fatores orgânicos. Nesse contexto, percebe-se que a dificuldade na atenção e concentração dos alunos está mais presente no contexto da sala de aula, sendo então necessário que a escola realize intervenções, para que o processo de aprendizagem não fique prejudicado.

As dificuldades aprendizado sempre existiram e também ninguém é igual, conseqüentemente, todos nós aprendemos de formas diferentes e tempo. De acordo com as respostas dos professores, muitos alunos sofrem de DTA/H distúrbios de déficit de atenção, é um distúrbio genético caracterizado primeiramente pela falta de concentração em atividades rotineiras e pela impulsividade, onde afeta atualmente muitos alunos no desempenho da aprendizagem.

Por fim, indagou-se como a interação professor-aluno pode influenciar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Onde as respostas, encontram-se organizadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Influência da interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
01	Conhecer e valorizar a criança enquanto ser pensante e protagonista.
02	Pode ajudar muito, pois o aluno estando bem, confiante e gostando do ambiente que está inserido, sentirá mais vontade em aprender.
03	Essa interação transforma a personalidade dos alunos num sentido libertário, onde ele consiga sua autogestão.
04	Quando dar-se a possibilidade dos alunos se posicionarem com autonomia e serem participantes ativos desse processo.
05	De forma positiva se esta estiver ligada há uma prática de troca de saberes e experiências voltadas ao real desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula e na vida.
06	Tendo um bom relacionamento com o aluno.
07	O professor precisa ter conhecimento prévio da realidade do aluno, e só então irá partir para o desenvolvimento de outros conhecimentos.
08	Influencia em um ambiente mais favorável e prazeroso, no qual a aprendizagem vai acontecendo de forma harmoniosa e significativa.
09	A interação professor-aluno, é de suma importância nesse processo de ensino-aprendizagem, haja vista, que são duas peças essenciais nesse processo, essa harmonia, sobretudo, o feedback entre ambos, entretanto, não podemos esquecer nesse processo a presença incondicional da instituição escolar e família.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

A interação professor-aluno influencia na melhoria processo de ensino aprendizagem dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com as

respostas dos educadores temos a conclusão que ela é indispensável, pois é preciso valorizar a criança em quanto ser presente e protagonista. A interação ajuda o ambiente se tornar agradável, ampliando a vontade de aprender e amplia a liberdade dos educandos.

A interação professor-aluno faz com que, o professor tenha acesso aos conhecimentos prévios do aluno, para melhor desenvolver outros conhecimentos, dar oportunidade aos alunos de serem participantes ativos nesse processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da interação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos dias atuais é cada vez mais indispensável essa interação professor-aluno, para transformar a sala de aula em um ambiente propício para o processo de ensino-aprendizagem. Contribuirá muito para o desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno, o diálogo promove a troca de saberes e também trará melhorias para a atuação do professor, onde poderá realizar com antecedência, uma sondagem dos conhecimentos prévios do aluno, para tornar as metodologias de ensino utilizadas mais atrativas, de acordo com as necessidades dos mesmos.

Como resultado de uma pesquisa bibliográfica e de campo, foi utilizada análise dos dados com embasamento teórico, garantindo qualidade científica ao objetivo. Realizada uma pesquisa, aplicado um questionário online, onde os participantes tiveram acesso a perguntas quali/quantitativas, em seguida realizada uma coleta de dados de acordo com as respostas dos participantes da pesquisa.

Tendo em vista os dados obtidos, constatou-se que 66,7% dos educadores responderam que diante das constantes mudanças, do contexto atual que a sociedade estar inserida, os obstáculos enfrentados não atrapalham, pois possibilita aos professores a construção do novo, 100% disseram que para uma boa interação professor-aluno, a escola como instituição e toda comunidade em o aluno está inserido, deve dar suporte, propiciando um ambiente favorável para ensino-aprendizagem, 100% afirmaram para a aula ficar mais produtiva para o ensino-aprendizado acontecer, no momento da explicação dar oportunidades aos educandos, juntos interagir com o tema proposto, despertando o interesse dos mesmos, pois estamos em processo de ensino e aprendizagem.

Confirma-se, 55,6% atitudes boas dos professores em sala de aula, importantes para interação professor-aluno, educadores dizem que as atitudes que mais colocam em prática em sala de aula é empatia e paciência. Onde 55,7% declararam que a instituição escolar faz para

conhecer o contexto social do aluno, utilizando-se de projetos pedagógicos que envolvem a família. 44% dos educadores garantiram que o TDA/H, é a dificuldade mais observada na aprendizagem dos alunos.

A relação professor-aluno influencia no processo de ensino aprendizagem, de acordo com a resposta dos educadores, os alunos terão a oportunidade de ter independência em sala de aula, interagir sendo atuante assim como o professor, construtor do processo de ensino-aprendizado.

Percebe-se como a interação professor-aluno pode influenciar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a interação professor-aluno diante do cenário contemporâneo de constantes mudanças e obstáculos com as inovações tecnológicas e a pluralidade cultural. É indispensável esse diálogo para o ensino aprendido acontecer de forma eficaz, antes o aluno era sujeito passivo em sala de aula e o professor como sujeito ativo, dono do saber e conhecimento.

Atualmente, essa prática tradicionalista não é mais considerada eficaz, hoje o aluno precisa ser agente ativo, nesse processo de ensino e aprendizado, educadores adotam uma postura reflexiva e investigativa, mediador dos conhecimentos, oportunizar o aluno em sala de aula para questionar, incentivá-lo a pensar criticamente. Levando-o a construir seus conceitos, estimular a aprendizagem no aluno, preparando-os para futuros jovens cidadãos com autonomia, para agir em sociedade.

Finaliza-se este estudo sobre a importância da interação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde propõe-se ser lido por professores e estudantes de Pedagogia, a todos que façam parte de uma instituição escolar e comunidade local, responsáveis pela a educação dos discentes. Para melhor compreensão da importância da interação professor-aluno e o papel de cada responsável, para contribuir para o ensino-aprendizagem se concretizar de forma eficaz.

Onde no cenário atual, há necessidades de mudanças na educação uma escola mais reflexiva, crítica que apoie inovações democráticas com atividades constantemente assumidas pelos membros, professores, alunos, de toda comunidade local. Unidos com um só propósito, educar para um mundo mais igual, reduzindo o índice de fracasso escolar, tornando jovens em futuros seres humanos capazes de mudar a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO, S.; CARVALHO, E. **As tecnologias de informação aliadas ao processo de ensino e as estratégias docentes**, Estágio FAP, ano. Jan. 2001. Disponível em <https://fapb.edu.br/por-que-a-fap/revista-saberes/especial/>. Acessado em: 05 de abril de 2021.
- CERQUEIRA, C. V. **Metodologias de Ensino-Aprendizagem**, Estilos de aprendizagem dos estudantes da terceira série do ensino médio de uma escola Estadual no Município de Viçosa-mg, III Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior-CIM, Encontro das Licenciaturas, 2000, p.3. Disponível em: <https://congressos.ufmg.br/index.php/congressogiz/cim/paper/download/606/316>. Acessado em: 10 de Abril de 2021.
- COLLARES, Maria Fernandes. **Estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar**. 1995. Revista Gestão Universitária. Disponível em <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/estrategias-de-aprendizagem-e-o-desempenho-escolar>. Acessado em 06 de Abril de 2021.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 1987.
- GASPARIN, Juliana. **As tecnologias de informação aliadas ao processo de ensino e as estratégias docentes**, Estágio FAP, ano Jan. 2014. Disponível em <https://fapb.edu.br/por-que-a-fap/revista-saberes/especial/>. Acessado em 05 de abril de 2021.
- GIL, R. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- GÓMEZ, A. I. P. **Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem?** EFDEPORTS.COM, revista eletrônica, 2000, Buenos Aires, ano 16, n.160, p.1. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm>. Acessado em 29 de dezembro de 2020.
- LOPES, A. **O jovem como modelo cultural**. Revista Brasileira de Educação, n 5/6, 2010.
- POLITY, Fabio. **Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem?** EFDEPORTS.COM, set. 2002, Buenos Aires, ano 16, n.160, p. 3. Disponível em: <https://www.efdeportesrevistaeletrônica.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm>. Acessado em: 29 de dezembro de 2020.
- PORTO, P. **Crescem as matrículas, mas a evasão preocupa**. Revista Nova Escola, ano 20, edição n. 184, p. 50-57, nov./dez. 2009.
- ROGERS, Flávia. **A dimensão afetiva na mediação e sistematização do processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais**: Fatores emocionais que permeiam a relação do indivíduo com o espaço escolar, 2010. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais - TCC (especialização), Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33273>. Acessado em: 17 de novembro de 2020.
- ROSENTHAL, F.; JACOBSON, M. **Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar**: Considerações para a prática educacional. Porto alegre, 1998, Universidade Estadual de Campinas, Universidade São Francisco. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721999000200008. Acessado em: 05 de março de 2021.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 1996.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Telma Azevedo de Oliveira²⁷
Sônia Azevedo de Medeiros²⁸

RESUMO

Neste contexto esta pesquisa intitulada “A importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança na primeira infância”. Tem-se que o lúdico faz parte da história da humanidade e o brincar constitui-se de uma vivência e experiência de conhecimento, sendo uma ação que permeia aprendizagens, descobertas, interação, descontração e imaginação, levando ao desenvolvimento da criança. Assim, apresenta como problemática: quais as contribuições que a ludicidade proporciona para o desenvolvimento da criança na primeira infância? Ainda tendo como objetivo geral refletir sobre as contribuições que a ludicidade proporciona para o desenvolvimento da criança na primeira infância. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo com aplicação de questionários com gestor, coordenador pedagógico e professores que atua no núcleo de Educação Infantil e para facilitar o entendimento do contexto estudado contou com investigação em alguns teóricos da área como Vygotsky (1987), Drehmer (2017), Almeida (2003) que servirão de base para fundamentar as discussões aqui apresentadas. Através da pesquisa, verificou-se que a ludicidade precisa estar ligada às práticas pedagógicas da Educação Infantil, pois a mesma auxilia no processo de construção da identidade cultural e da formação de indivíduos e através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes para o seu desenvolvimento inclusive nas áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Palavras-Chave: Ludicidade; Desenvolvimento infantil; Professor; Criança.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho vem relatar a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança em um Núcleo de Educação Infantil da rede pública do município de Jardim do Seridó-RN. A escolha desse tema de estudo está relacionada a experiência profissional uma vez que trabalhamos na Educação Infantil por mais de dois anos como auxiliar da professora. Nesse período, pode-se observar, o quanto a ludicidade é algo presente no cotidiano da Educação Infantil.

Nesse sentido, tem-se como problemática quais as contribuições que a ludicidade proporciona para o desenvolvimento da criança na primeira infância? Tendo como objetivo geral refletir sobre as contribuições que a ludicidade proporciona para o desenvolvimento da criança na primeira infância e ainda, como objetivos específicos discutir os aspectos importantes do desenvolvimento da criança na primeira infância, destacar a importância da

²⁷ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: telmadejs@hotmail.com

²⁸ Professora Orientadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: soniamedeirosjs@hotmail.com

ludicidade para o desenvolvimento infantil, apresentar estratégias lúdicas utilizadas para ampliar o desenvolvimento das crianças.

Os aspectos lúdicos tornam-se um importante instrumento para educação infantil por isso a ludicidade nessa etapa, entendida como elemento primordial para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento integral da criança, visto que, é por meio das interações e das brincadeiras que a criança estabelece o seu contato com o mundo físico e social, de forma livre e prazerosa.

A referida pesquisa, ocorreu em Núcleo de Educação Infantil da rede pública do municipal, localizado na periferia da cidade de jardim do Seridó-RN. Os participantes foram o gestor, coordenador pedagógico e professores deste NEI. Utilizou a metodologia quali quantitativa com aspectos descritos e bibliográficos, sendo os dados coletados através de um questionário e analisados dos principais teóricos da área.

Este estudo tem em sua estrutura cinco capítulos, onde o primeiro contém introdução, descreve a problemática, objetivos e a justificativa da escolha do tema, no segundo, trata-se do referencial teórico, discutir aspectos importantes para o desenvolvimento da criança, destaque a importância da ludicidade, e apresentar estratégias lúdicas. No terceiro, o processo metodológico do estudo, no quarto capítulo relata as análises dos dados coletados e, por fim, as considerações finais.

Sendo assim, espera-se que este estudo possa ampliar a compreensão do lúdico na Educação Infantil e, ainda, a sua inserção mais efetiva e planejada, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e ajuda no desenvolvimento das crianças.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AS CONTRIBUIÇÕES QUE A LUDICIDADE PROPORCIONA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Brincar é um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança. Conforme Lima (2020) a brincadeira na Educação Infantil é proposta na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), quando orienta em relação a qual caminho seguir na construção de uma prática lúdica na Educação Infantil, que o brincar precisa estar,

cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua

criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 36)

O brincar constitui-se como vivência e experiência de conhecimento, sendo uma ação que se permeia de aprendizagens, descobertas, interação, descontração e imaginação, levando ao desenvolvimento da criança. Portanto, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como atenção, percepção, memória, a imitação, a imaginação, a proporcionando à criança o desenvolvimento nas áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A ludicidade na Educação Infantil é de fundamental importância, pois o lúdico que proporciona na criança uma aprendizagem interativa e prazerosa, por meio da mesma a mesma a criança aprende brincando.

O lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. (BACELAR, 2009, p. 26)

Soares (2010) esclarece que as atividades lúdicas estão presentes em todas as classes sociais e crianças de todas as idades brincam e se divertem. Segundo Vygotsky (1988, p.12)

A criança quando brinca cria uma situação imaginária onde existiam, sempre, regras nas brincadeiras, apenas pelo fato de mesmo existindo uma situação imaginária, existe regras e comportamentos representados na brincadeira. O conhecimento é construído por meio da interação com o outro e com o seu meio social e cultural. Ele explica que, os jogos têm um grande papel na vida da criança, porém não podem ser sempre o mesmo, é necessário que sejam jogos diferentes com diferentes propósitos, auxiliando em uma transformação criadora.

O lúdico é uma metodologia muito importante para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, no entanto, é necessário adaptar o ambiente para estimular o interesse, a criatividade e a interação dos alunos proporcionando uma aprendizagem, mais prazerosa.

O lúdico é tão importante para o desenvolvimento da criança, que merece atenção por parte de todos os educadores. Cada criança é um ser único, com anseios, experiências e dificuldades diferentes. Portanto nem sempre um método de ensino atinge a todos com a mesma eficácia. Para pode

garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem o professor deve utilizar-se dos mais variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas. Tais atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos. O professor deve-se limitar apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor, a sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo e não por simples imitação. O espaço para a realização das atividades, deve ser um ambiente agradável, e que as crianças possam se sentirem descontraídas e confiantes (ALMEIDA, 2014, p. 3)

Segundo Bacelar (2009), por meio de uma existência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira.

Porém, muitas instituições de ensino não vêem a importância dos brinquedos e da atividade lúdica para a criança, acredita que só a alfabetização é importante. Segundo Freire (1997, p. 20) “de que nada vale esse enorme esforço para alfabetização se a aprendizagem não foi significativa. E o significado, nessa primeira fase de vida depende, mais do que qualquer outra, da ação corporal”.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), traz que o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico e que é necessário que a criança brinque, assim, a atividade torna mais completa e prazerosa para seu desenvolvimento.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver capacidades importantes tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22).

É por meio das brincadeiras que as crianças têm a oportunidade de se socializar, expressar o que está sentindo, manifestar certas habilidades não esperadas para a idade, elas constroem um mundo imaginário situado em experiências vividas no seu cotidiano.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinante na brincadeira. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é

alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê. (VYGOTSKY, 1988, p. 127).

Justifica-se que por meio do brincar a criança desenvolve seus aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Desta forma, considera-se que “é através do brincar que a criança se humaniza, aprendendo a criar vínculos afetivos, bem como a construção de sua autonomia e sociabilidade, enfrenta o desafio de aprender a andar com as próprias pernas e a pensar com sua própria cabeça” (FERNANDES, 2013, p. 05).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

Afirma Zanoluchi (2005, p. 89) que quando brinca, “a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”. Assim sendo, a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança quando ela brinca parece que cada vez mais abre possibilidade de se expressa em diversas situações.

2.3 ASPECTOS IMPORTANTES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O ser humano vive constantes transformações, desde o útero materno. Para Aguilar (2020) o estudo das fases do desenvolvimento infantil está cada vez mais amplo, desde a concepção há sempre uma busca constante de informação sobre o desenvolvimento da criança, quando eles começam a falar, andar é também uma expectativa, por parte da família se a criança está com seu desenvolvimento normal em relação as outras crianças.

O processo de desenvolvimento da criança começa no pré-natal e vai até o primeiro ano de vida, é neste período que ocorre mudança significativa. Segundo Tavares et al (2007, p. 44) “neste período, o bebê sofre importantes e aceleradas modificações, tais como gatinhar, sentar, andar e falar”. Quando a criança nasce, tem pouco controle do movimento do seu corpo, durante os dois primeiros meses de vida eles conseguem segurar o pescoço, e nesse período é de suma importância que os pais estabeleçam uma rotina para o recém-nascido, por

volta dos quatro meses o bebê já é capaz segurar objetos com as mãos e também já desmontam o sorriso.

Conforme Brazelton (2006, p. 157), “alguns bebês sorriem e balbuciam naturalmente, absorvendo os sons e imagens, dormindo regularmente e comendo sem problemas”. Entre os sete e oito meses, o bebê já se arrasta e se desloca de um lugar para outro com mais autonomia, e interage cada vez mais nos diálogos com os adultos e nas brincadeiras, por volta dos nove meses já consegue ficar em pé com apoio de objetos.

Aguilar (2020) afirma que,

Brincar com os bebês desenvolve percepções motoras, visuais, auditivas e neurológicas, por este motivo é fundamental que os pais não privem a criança de estímulo sensoriais, o fato da criança ser colocada em andadores ou impedida de ter contato com o chão haverá prejuízos inclusive no processo de aprendizagem motora, emocional e até mesmo na escola (AGUILAR, 2020, p. 13).

Já entre os dez e doze meses, o desenvolvimento cognitivo do bebê já está bem mais evoluído é quando ele está pronunciando sons, tem uma interação maior com os brinquedos, é começa a dizer as primeiras palavras. Segundo Aguilar (2020, p. 11) “este autocontrole está relacionado diretamente com a evolução do controle postural e, posteriormente o equilíbrio para dar início a marcha”.

Desenvolvimento cognitivo da criança na primeira infância ocorre por meio de estágios, que são denominados: sensório-motor e pré-operatório. Sendo o primeiro o sensório-motor que vai de 0 a 2 anos e nessa fase que a criança conhece o mundo através dos seus movimentos e sensações é também durante este estágio que as ela passa por um período de grande aprendizado.

Para Papalia (2006, p. 197), “o primeiro dos quatro estágios de desenvolvimento cognitivo é o estágio sensório-motor. Durante esse estágio (do nascimento até aproximadamente os 2 anos), dizia Piaget, os bebês aprendem sobre si mesmos e sobre seu ambiente”. Relata Almeida (2014), que por volta dos dois anos a criança passa a se definir e a se estruturar é uma das mais fases mais importantes para a vida da criança em todos os aspectos.

Além dos movimentos físicos, a criança passa a exercitar intencionalmente movimentos motores mais específicos, utilizando para isso as mãos. Adora rasgar, pegar no lápis, mexer com as coisas, encaixar objetos nos lugares, montar e desmontar coisas, dando aos exercícios uma intenção inteligente e uma evolução natural de sua coordenação. [...]. Essas manifestações são

expressões de puro simbolismo, representado na mente. Ela brinca de casinha, motorista, Cavalo-de-Pau, dança etc. conta como forma de expressão do mundo que viu e interiorizou. [...]. Por isso ela gosta de participar de todos os tipos de brincadeira que evidenciam movimentos corporais, imitações e pequenas descobertas. (ALMEIDA, 2014, p. 45)

Ainda conforme Almeida (2014), as brincadeiras mais simples que a criança participa são verdadeiros estímulos ao desenvolvimento intelectual. Quanto mais informações receber mais registro ocorrerá em seu cérebro e relata que Piaget (1996, p. 34) afirma “que jogando, ela chega a assimilar realidades intelectuais que, sem isso permaneceriam exteriores a inteligência infantil”. É por isso que pela própria evolução interna, os jogos das crianças se transformaram pouco a pouco em construção adaptada, exigindo sempre mais do trabalho efetivo, a ponto de, nas classes pequenas de uma escola ativa, todas as transições espontâneas ocorreram entre o jogo e o trabalho.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2001) no período supracitado, fica evidente um acelerado o desenvolvimento físico da criança e o aparecimento de novas habilidades, tais como: o desenvolvimento ósseo, muscular e neurológico permitindo novos comportamentos, como sentar-se, andar, ter um domínio maior do ambiente e ao passar por esse estágio a criança poderá ter a noção dos objetos e pessoas que a cercam, bem como de si própria, realizando assim a transição para o estágio pré-operatório.

Destaca Bock, Furtado e Teixeira (2001), que o estágio pré-operatório é um dos mais importantes na vida da criança, é nele que acontece o aparecimento da linguagem, ocasionando modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança. Com a palavra, há possibilidade de exteriorização da vida interior e, portanto, a possibilidade de corrigir ações futuras, pois a criança já antecipa o que vai fazer.

No entendimento de Pezzot (2013), decorrente do aparecimento da linguagem acelera o desenvolvimento do pensamento. No início do período pré-operatório, a criança transforma toda objetividade real em função de seus objetos e fantasias, em outras situações, utiliza-os como referencial para explicar o mundo real e, no final do período passa a procurar a razão casual e finalista de tudo (essa é a famosa fase dos "Porquês").

Com o surgimento de várias capacidades, a criança usa grande parte de seu repertório verbal na forma imitativa, ainda que desconheça o seu significado, ela tem dificuldade de reconhecer a ordem em que mais de dois ou três eventos ocorram e não possui o conceito de número. Por ainda está centrada em si mesma ocorre uma primazia do próprio ponto de vista, tornando impossível o trabalho grupal, isso ocorre ao longo do período, na medida em que a criança não consegue colocar-se do ponto de vista do outro.

Ainda para Pezzot (2013), no aspecto afetivo, surge sentimentos interindividuais entre os mais relevantes é o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela como pais e professores, é misto de amor e temor. Seus sentimentos Morais refletem a relação com os adultos em que o critério de bem e mal é a vontade dos adultos. Em relação às regras, mesmo nas brincadeiras, o indivíduo concebe-as como imutáveis e determinadas externamente. Posteriormente adquire uma noção mais elaborada da regra, aceita, sem discutir sua necessidade como para organizar brinquedo.

Destaca Bock, Furtado e Teixeira (2001), que com o domínio ampliado do mundo, seu interesse pelas diferentes atividades e objetos se multiplica, diferencia e regulariza, isto é, torna-se estável, sendo que, a partir desse interesse, surge uma escala de valores própria da criança. E a criança passa a avaliar suas próprias ações a partir dessa escala. Por conseguinte, importante, considerar que neste período, a maturação neurofisiológica completa-se, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades, como a coordenação motora fina ao pegar pequenos objetos com as pontas dos dedos, segurar o lápis corretamente e conseguir fazer os delicados movimentos exigidos pela escrita.

Portanto, ao completar a primeira infância, a criança é capaz de assumir algumas responsabilidades, o egocentrismo natural da primeira infância começa a evanescer, e deve-se praticar com a criança a empatia, a caridade mostrando-lhes os diferentes contextos de vida e sociedade.

2.4 ESTRATÉGIAS LÚDICAS UTILIZADAS PARA AMPLIAR O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Os jogos são vistos, como uma pedra de entrave das ciências humanas, onde vários educadores excluíram de suas práticas o uso de jogos, por não os considerar um objeto de estudo e sim objeto de prazer. Conforme Almeida (2003, p. 41),

os próprios educadores, mal compreendendo a essência, a natureza dos jogos, explicitamente os excluíram das atividades formadoras e da prática educativa, geralmente abusando de argumentos como: os jogos contradizem a seriedade do ato de estudar; o jogo representa o reflexo da civilização dominada pelo "haxixe" e pela fruição passiva em busca do prazer, satisfação pessoal, Independente de uma ação reflexiva e coletiva.

Contudo, o maior problema encontra-se naquilo que podemos dominar sobre a natureza do jogo, isto é, na definição essencial daquilo que seja o verdadeiro jogo. O jogo

representa sua essência, isto é, manifestações sérias inerentes ao ser humano, da infância a velhice, que agem e se manifestam durante toda a vida, alterando, modificando e provocando novas adaptações de comportamento.

Segundo Almeida (2003) os trabalhos de Piaget, Chateau, Wallon contribuíram enormemente para a definição da educação lúdica. Se com efeito a psicologia genética da tamanha atenção ao jogo, é sem dúvida, porque ele constitui em si mesmo uma atividade singularmente importante que se move entre as flexões e a realidade do trabalho. É considerada de suma importância a natureza do jogo em cada fase do desenvolvimento humano.

Por meio das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente. Através dos jogos e brincadeiras percebemos a socialização e a vivência lúdica, favorecendo o aprendizado de regras, o movimento e a expressão corporal os quais devem fazer parte do cotidiano na educação infantil. De acordo com Moreno (2009), Craidy e Kaercher (2001), relatam que Vygotsky (1997) enfatiza a importância do brinquedo e da brincadeira do faz-de-conta para o desenvolvimento infantil.

Moreno (2009), cita exemplos de jogos e brincadeiras infantil,

a Amarelinha, em que a criança desenvolve a consciência corporal, a capacidade de andar num pé só, girar e equilibrar-se; o Caracol, em que são proporcionados momentos de vivência lúdica e social, além do aprendizado de regras e o movimento; e o Labirinto, num “pega-pega” no qual o equilíbrio, a corrida e os giros são marcantes nessas novas descobertas. Nesse sentido, Vygotsky (2000) afirma que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, e tais brincadeiras são uma forma de constatarmos essa veracidade. Outro modo de interação, socialização e aprendizado são as danças de roda, nas quais as crianças declamam versos, experimentando a oralidade e a expressão; aprendem e criam parlendas, cantam as músicas e dançam, vivenciando papéis e tornando-se atores de seu próprio desenvolvimento. (MORENO, 2009, p. 233).

Drehmer (2017), relata que o Método Montessori de educação defende a libertação do verdadeiro eu de cada criança por meio de atividades o mais próximo do natural possível, valorizando a evolução individual. Para Montessori não há necessidade de obrigações na primeira infância, as tarefas as tarefas devem ter cara de brincadeira, para um aprendizado leve e divertido.

Descreve Drehmer (2017), que as brincadeiras do Método Montessori valorizam a evolução natural da criança, podem ser criadas de forma totalmente caseira e seleciona sete atividades montessorianas que podem ser feitas em casa ou na escola e ajudam no

desenvolvimento infantil dos seis meses aos seis anos de idade. A partir dos seis meses de vida a criança pode brincar com circuitos feitos com cadeira e obstáculos, para as crianças. A partir de 1 ano a criança pode brincar com tubos das cores feitos com rolos de papel higiênico coberto com cartolina colorida, onde a criança deve passar um objeto na cor do tubo pelo mesmo. Benefícios trabalha a distinção de cores, a manipulação grossa de objetos, as noções de dentro e fora e de espera.

A partir de 2 anos, desenhe ou marque circuitos lineares no chão, com fitas adesivas ou cordões coloridos. Elas deverão andar sobre o caminho marcado, um pé na frente do outro. Benefícios desenvolve a psicomotricidade, as noções do próprio corpo e o equilíbrio. Pode usar também a caixa sensorial, pega-se uma caixa coloca sal, açúcar, areia ou outro material e pede para a criança escrever ou desenhar na mesma. Benefícios trabalha o tato, a imaginação e a fixação de palavras/vocabulário.

A partir dos 3 anos a criança já é capaz de separar as peças de roupas. Benefícios desenvolve a organização e o senso de responsabilidade pelos próprios pertences. A partir dos 4 anos podemos coloca-los para abri e fechar os cadeados. Benefícios trabalha a coordenação motora fina e a noção de pares. A partir dos 5 anos, podemos colocá-los para recortar trilhas. Benefício aperfeiçoa a coordenação motora fina. A partir dos 6 anos, podemos usar uma bandeja de areia para escrever números e letras. Benefício auxilia o começo da alfabetização escolar.

A infância é a idade das brincadeiras, Dallabona e Mendes (2004), acreditam que por meio das brincadeiras a criança satisfaz, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Relatam ainda, o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca, e descrevem que:

Brincando, o sujeito aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação, sua criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recicla suas emoções, sua necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói seus conhecimentos (DALLABONA e MENDES, 2004, p.108).

Ainda conforme Dallabona e Mendes (2004), de acordo com Vygotsky (1988, p. 97), a brincadeira cria

para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões.

Por conseguinte, experimentando, vendo, manipulando as coisas, a criança descobre possibilidades de dar forma ao mundo de acordo com suas impressões, passando a evocar, a registrar fatos na memória, mas recriá-los. O vivo despertar de sua curiosidade por tudo que é novidade leva a voltasse para sua própria atividade.

3 METODOLOGIA

Diante disso, a natureza da pesquisa será uma pesquisa qualitativa, a subjetividade que não pode ser traduzido em números, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são subjetivas (GIL, 2015). O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, o pesquisador é o instrumento-chave é descritiva; o principal é o processo e seu significado. A forma de abordagem do problema pois a pesquisa quantitativa, pode ser quantificável, traduz em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las, requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas: percentagem.

Diante dos seus objetivos, será uma pesquisa descritiva que visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática.

Assim os procedimentos técnicos (GIL, 2015) a pesquisa bibliográfica e elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na internet.

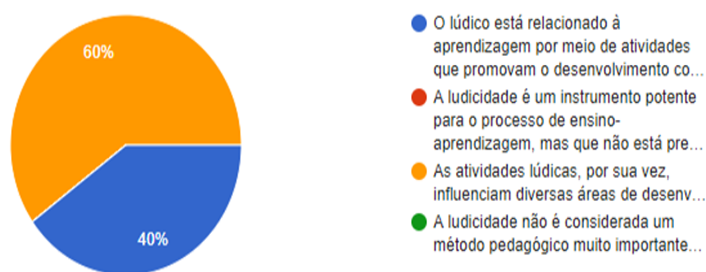
O sujeito da pesquisa foram cinco professores que atua no núcleo de educação infantil na periferia de Jardim do Seridó-RN, os participantes 80% tem mais de 40 anos em 20% tem entre 36 e 40 anos, 80% e do sexo feminino e 20% do sexo masculino, quanto ao

nível de escolaridade 20% é graduado 80% é especialista, já 60% exerce a docência há mais de 21 anos 20% entre 16 a 20 anos e 20% a menos de 5 anos, 100% são efetivos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Aplicou-se um questionário com o objetivo de responder a problemática elaborada para este estudo. Nesse contexto, a primeira pergunta, procurou saber o que o professor entende por ludicidade na sala de aula, onde os participantes apontaram as seguintes respostas dispostas no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Entendimento sobre ludicidade segundo os participantes da pesquisa.

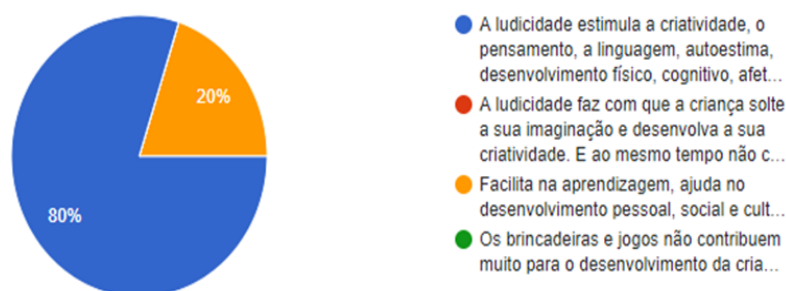


FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Percebe-se que no gráfico acima, que 60% dos participantes afirmam que as atividades lúdicas, por sua vez, influenciam diversas áreas do desenvolvimento infantil e refletem nos aspectos social, cognitivo e afetivo. E ainda, 40% dizem que o lúdico está relacionado à aprendizagem por meio de atividades que promovem o desenvolvimento completo da criança, sejam brincadeiras, jogos ou brinquedos. Assim sendo a ludicidade contribui na aprendizagem e o desenvolvimento e proporcionar a criança momentos de prazer integração entre outros.

A segunda indagação destinava-se a identificar a contribuição a ludicidade proporciona para o desenvolvimento da criança, onde as respostas estão organizadas no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Contribuição da ludicidade para o desenvolvimento da criança.



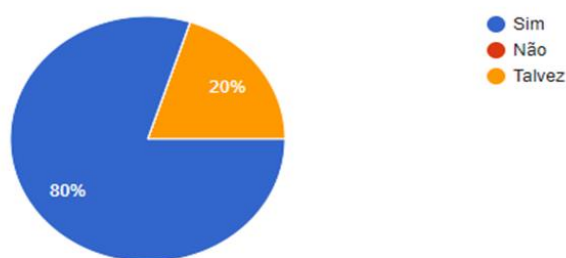
FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Observa-se através do gráfico, que 80% dos participantes afirmam que a ludicidade estimula a criatividade, o pensamento, a linguagem, autoestima, desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social. E ainda 20% dizem que facilita na aprendizagem, ajuda no desenvolvimento pessoal, social e cultural, propicia uma aprendizagem espontânea e natural, estimula a crítica e a criatividade. De acordo com as respostas dos participantes consideram a ludicidade uma metodologia importante para o desenvolvimento da criança que facilita a aprendizagem.

Na terceira pergunta, indagou-se como o professor enfrenta alguma dificuldade para trabalhar com atividades lúdicas, e pediu-se para citar essas dificuldades. Assim sendo, todos os participantes afirmaram que “não”, e ainda, o participante 03 complementou “nem tanto, as vezes falta mais recursos materiais para colocar em prática”. Pode-se compreender que os participantes não encontram dificuldade de trabalhar com o lúdico no dia-a-dia.

A pergunta quatro, questionava se o professor tem hábito de trabalhar através do lúdico, seja com jogos ou brincadeira em sala de aula. Nessa perspectiva, todos os participantes disseram que “Sim”. Portanto, 100% dos participantes tem hábito de trabalhar com o lúdico em sala de aula. Sendo assim, é de fundamental importância para as crianças essas atividades, pois a um melhor desenvolvimento das suas habilidades e competências.

Já a pergunta cinco, procurou saber se a escola disponibiliza materiais para trabalhar com o lúdico em sala de aula, assim as respostas estão no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 - Disponibilidade de materiais para trabalhar com lúdico na sala de aula.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

O gráfico apresenta que 80% dos participantes dizem que a escola disponibiliza materiais para trabalhar com o lúdico em sala de aula, no entanto, 20% falam que talvez esses materiais sejam disponibilizados. Convém ressaltar que para a maioria dos participantes a escola disponibiliza material necessário para aulas lúdicas.

Na questão seis, questionou-se sobre a opinião do professor sobre se a criança compreende melhor o que lhe é ensinado quando é trabalhado de forma lúdica. Assim sendo, todos os participantes responderam “Sim”. Portanto, 100% dos participantes afirmam que a criança compreende melhor o que lhe é ensinado quando é trabalhado de forma lúdica. Nesse sentido, entende-se que as crianças apresentam melhor desenvolvimento, pois a ludicidade está presente no contexto escolar.

Já a questão sete, solicitou que os participantes justificassem a questão anterior, onde as justificativas encontram dispostas no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Justificativas sobre a opinião do professor sobre se a criança compreende melhor o que lhe é ensinado quando é trabalhado de forma lúdica.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
01	A criança aprende melhor de forma lúdica.
02	Notamos que a criança sente mais satisfação pois ela está brincando e aprendendo ao mesmo tempo.
03	O lúdico proporciona a imaginação. A imaginação torna-se a realidade da criança. A criança assimila melhor.
04	São fundamentais para uma aprendizagem divertida e sucesso.
05	Através de atividades lúdicas o educando aprende com maior facilidade visto que gosta de interagir, brincar, e dessa forma aprende brincando.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

No quadro acima, percebe-se os educadores tem consciência das potencialidades que a ludicidade tem para o desenvolvimento infantil, sendo então, esta utilizada com objetivos específicos para a aprendizagem das crianças.

A pergunta sete, indagava se o professor concordava que o lúdico na Educação Infantil ajuda a criança adquirir novos hábitos e ajuda no convívio social com as outras crianças. Onde todos os participantes afirmaram que “Sim”. Conforme os dados da pesquisa, 100% dos participantes concordam que o lúdico na Educação Infantil ajuda a criança adquirir novos hábitos e auxilia no convívio social com as outras crianças. Percebe-se que todos os participantes concordam que as aulas lúdicas na Educação Infantil auxiliam as crianças no seu desenvolvimento na aquisição de novos hábitos, autonomia e construção de aprendizagens.

Na pergunta oito, questionou-se se as atividades lúdicas são bem aceitas pelas crianças, onde todos os participantes responderam “Sim”. Percebe-se que, 100% dos participantes afirmam que as atividades lúdicas são bem aceitas pelas crianças. O lúdico facilita o aprendizado e o desenvolve das crianças pois eles têm um raciocínio mais rápido através das atividades lúdicas, que proporciona aprendizagem e diversão juntas.

Buscando complementar a resposta acima, solicitou-se que os participantes justificassem as suas opiniões, onde assim, organizou-se o Quadro 2, a seguir:

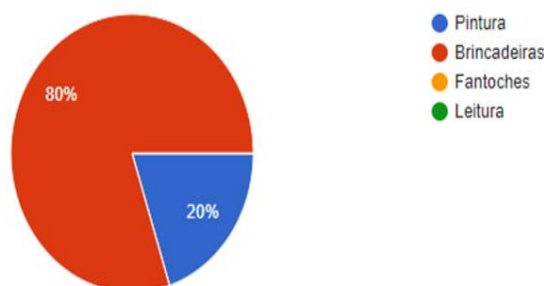
Quadro 2 - Justificativas sobre se as atividades lúdicas são bem aceitas pelas crianças.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
01	É muito mais interessante para as crianças aprender de forma lúdicas.
02	A criança gosta de criatividade.
03	Eles têm maior interesse em participar das atividades propostas.
04	Porque auxilia a criança a desenvolver seus conhecimentos de forma prazerosa e melhora a capacidade cognitiva, a potencialização motora como também de se relacionar com os demais ao seu redor. Quando nos colocamos a brincar ou a jogar, entramos num estado de faz-de-conta.
05	Aprendizagem através de brincadeiras torna a aprendizagem prazerosa.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

As análises do quadro acima, permite identificar que os educadores identificam na ludicidade a possibilidade de trabalhar os campos de aprendizagens de modo dinâmico e interessante para as crianças, deixando as aulas mais interessantes, motivadoras, colaborativas e ativas.

Por fim, perguntou-se sobre quais estratégias lúdicas o professor usa em sala de aula, assim as repostas estão no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 - Estratégias lúdicas utilizadas na sala de aula.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Conforme os dados do gráfico acima, 80% dos participantes usa a brincadeiras com estratégias lúdicas em sala de aula. E ainda 20% usa mais a pintura em sala de aula. Para os participantes a brincadeira é mais usada como estratégia lúdica, é através do brinquedo o que a criança desenvolve importantes área como a atenção, memória e a imaginação, já com a pintura ajuda com a coordenação motora, estimula a comunicação e a criatividade e aumenta a capacidade de concentração das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do desenvolvimento deste artigo pode perceber a importância que a ludicidade proporciona para o desenvolvimento da criança a ludicidade é um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, pois permite que as crianças aprendam brincando, que o lúdico seja uma oportunidade de enriquecimento através da experiência de um ambiente favorável ao processo de formação do indivíduo.

Através do material bibliográfico fundamentado em diferentes autores, e de acordo com questionário respondido, percebeu-se que os participantes desenvolvem suas atividades lúdico na Educação Infantil, foi possível entender a importância e a eficácia da ludicidade no processo de desenvolvimento cognitivo e na socialização das crianças no ambiente escolar.

Diante dos dados coletados, conclui-se que 60% dos participantes afirmam que as atividades lúdicas influenciam em diversas áreas do desenvolvimento da criança, 80% relatam que a ludicidade estimula a criatividade, ainda assim 100% afirmam tem hábito de trabalhar com lúdico em sala de aula, para 80% a escola disponibiliza material. E ainda 100% relatam que as crianças compreendem melhor quando é trabalhado de forma lúdica, 100% concorda que a ludicidade ajuda a criança adquirir novos hábitos, já para 100% 2 participantes as

atividades lúdicas são bem aceitas pelas crianças, e ainda 80% usa as brincadeiras como estratégia lúdica.

Muitos são os desafios a serem enfrentados nessa área, mas com base neste estudo, foi possível compreender a importância das atividades lúdicas como instrumentos criados para brincar, do faz de conta e das demais práticas educativas causadoras de entretenimento que faz do lúdico um processo global de desenvolvimento integral do ensino/aprendizagem, para que as crianças desenvolvam capacidades de integração, incorporação de valores, desenvolvimento cultural e social, criatividade e autoestima.

Por fim, o estudo propiciou uma reflexão ampla e a aquisição de novos conhecimentos e conclui-se que a ludicidade e importância para desenvolvimento da criança, espera-se que este seja lido por alunos do curso de pedagogia, professores, coordenadores e gestores de escolas que sirva de um aprofundamento teórico aliado a um estudo prático, com constatações empíricas consistentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo; Edições Loyola, 11ª Edição, 2003.
- ALMEIDA, Aline Marques da Silva. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança**, 2014. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-para-o-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a.aspx>. Acesso em 25 de novembro 2020.
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e Educação Infantil**. EDUFBA, Salvador, 2009.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria De Lourdes Trassi, **Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DF, 1998. v. 2.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação, 2018.
- BRAZELTON, T. Berry. **O Grande Livro da Criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos**. 9ª Edição. Lisboa: Editorial Presença, 2006.
- CRAIDY, L.; KAERCHER, S. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2001.
- DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, Vol. 1 n. 4, jan.mar/2004, ISSN 1415-6396. Curso de Especialização em Psicopedagogia. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em 06 de fevereiro de 2021.

DREHMER, Raquel. **Desenvolvimento infantil: 7 atividades montessorianas e seus benefícios de 6 meses a 6 anos.** 2017. Disponível em: <<https://bebe.abril.com.br/desenvolvimento-infantil/atividades-montessorianas-beneficios-6-meses-6-anos/>> Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

FERNANDES, V. de J. L. **A ludicidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.** 2013. Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE. 104. ed. Disponível em <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154500.pdf>. Acesso em 28 de outubro de 2020.

FREIRE, J. B. **Educação do corpo inteiro: Teoria e pratica da educação física.** São Paulo: Scipione, 1997. Pensamento e ação no magistério. Disponível em: www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm. Acesso em 30 de novembro de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

LIMA, Edrielly Milena da Silva. **Contribuições da ludicidade para o desenvolvimento integral de crianças da educação infantil.** TCC – Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19146>. Acesso em 05 de fevereiro de 2021.

MORENO, Leonel de Alencar. **O lúdico e a contação de histórias na educação infantil.** Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s., Florianópolis, v.10, n. 97, p. 228-241, jul./dez. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosde_pesquisa/article/view/1984-9851.2009v10n97p228. Acesso em 05 de fevereiro de 2021.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento Humano.** 8 ed. Porto Alegre: RS, Artmed, 2006.

PEZZOT, Vera Lúcia. **Psicologia do crescer.** São Paulo: Clube de Autores, 2013.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

SOARES, Edna Machado. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional.** 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf>. Acesso em 25 de novembro de 2020.

TAVARES, José et al. **Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem.** Porto: Porto Editora, 2007.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos de Defectologia.** Madrid: Visor Distribuições, 1997.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação.** Londrina: O autor, 2005. Disponível em <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em 15 de dezembro de 2020.

A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS, FAMILIARES E ESCOLARES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS

Thayse Camila Santos Andrade²⁹
Sônia Azevedo de Medeiros³⁰

RESUMO

O presente trabalho intitulado “A importância dos vínculos afetivos familiares e escolares para o desenvolvimento cognitivo da criança de 0 a 3 anos” se deu pela necessidade de aprofundar os questionamentos que possam nortear a relação família e escola vislumbrando os variados conceitos da afetividade como forma de concretizar as práticas pedagógicas. Nesse contexto, foram enfatizados quais os benefícios que os vínculos afetivos familiares e escolares vieram proporcionar para o desenvolvimento infantil, objetivando refletir sobre os benefícios que tais vínculos oferecem para o desenvolvimento cognitivo das crianças, efetivando dessa forma a construção do conhecimento. Considerando tais concepções, a pesquisa foi realizada de cunho descritiva e qualitativa, tendo em vista, buscar a resolução da problemática, além de contribuir com subsídios relevantes para o universo educacional. Para obter dados metodológicos foi aplicado um questionário com as famílias das crianças de uma determinada instituição escolar de educação infantil pública. Para efetivar esse trabalho, a base foram os teóricos: Piaget (1971), Wallon (2008), Vygotsky (1994), dentre outros que tratam da temática e propiciaram dados suficientes para contribuir com aspectos metodológicos que favorecem o entendimento da afetividade da família versus escola. Após a análise do material coletado percebeu-se toda importância da prática pedagógica norteadas pelos vínculos afetivos a fim de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, além de contribuir com subsídios necessários para a construção de novos aprendizados.

Palavras-chave: Afetividade; Educação; Desenvolvimento; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz em sua temática a importância dos vínculos afetivos familiares e escolares para o desenvolvimento cognitivo da criança de 0 a 3 anos como forma de direcionar a vários conceitos que podem contribuir para a formação do discente associando a prática pedagógica de forma delineada e para dar suporte às ações afetivas que emitem um aconchego saudável no âmbito escolar.

Enfatiza-se a seguinte problemática: quais os benefícios que os vínculos afetivos familiares e escolares, proporcionam para o desenvolvimento cognitivo das crianças? Investigando os vínculos afetivos escola versus família e efetivando um maior entendimento sobre a construção do conhecimento e da vida em sociedade.

²⁹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: thaysesaray@gmail.com

³⁰ Professora Orientadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, email: soniamedeirosjs@hotmail.com

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho objetiva refletir sobre os benefícios que os vínculos afetivos familiares e escolares proporcionam para o desenvolvimento cognitivo das crianças, especificando numa apresentação sucinta sobre a organização da creche no contexto escolar, discutindo a construção dos vínculos afetivos familiares e escolares nas crianças de 0 a 3 anos, além de caracterizar os benefícios da parceria família e escola na construção de vínculos afetivos, garantindo assim a construção do conhecimento e forma efetiva.

Baseando-se nesse princípio, a temática em questão foi suscitada pela necessidade de aprofundar os questionamentos que venham nortear a relação família e escola vislumbrando os variados conceitos da afetividade como forma de concretizar as práticas pedagógicas, proporcionando suportes relevantes na vida de das crianças, especificamente dentro do espaço escolar.

Desse modo, a afetividade está sempre em evidência na vida das crianças, seja no contexto familiar ou no âmbito escolar e para isso abordamos em linhas gerais e introdutórias tudo que está detalhado na presente pesquisa retratando no referencial teórico dividido em capítulos e subcapítulos os benefícios dos vínculos afetivos escolares e familiares para o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos, possibilitando um entendimento sobre a organização da creche no âmbito escolar, evidenciando a construção dos vínculos afetivo tanto familiar quanto no contexto escolar.

Além de promover a interação sobre os benefícios da parceria família versus escola, baseando-se em conceitos que caracterizam a metodologia associada ao questionário que valoriza a credibilidade da pesquisa através da coleta de dados, favorecendo contribuições que são mostradas nas considerações facilitando o máximo de aproveitamento e agregando valores que fazem parte do nosso convívio social.

Nessa perspectiva, a pesquisa em questão traz um leque de informações sobre os vínculos afetivos entre a família e a escola enfatizando toda a relevância da parceria que deve estreitar os laços que da família versus escola como forma de concretizar o desenvolvimento cognitivo da criança de 0 a 3 anos, promovendo uma interação favorável que possa contribuir para a construção do conhecimento, aspectos mais do que importantes para a formação humana.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A ORGANIZAÇÃO DA CRECHE NO CONTEXTO ESCOLAR

O contexto creche no Brasil após o surgimento do sistema capitalista e principalmente para suprir as necessidades da população de baixa renda, logo após o crescimento da urbanização, e pela concepção de que as crianças pobres não deveriam ter as mesmas oportunidades das crianças da elite e como as mulheres estavam sendo inseridas no mercado de trabalho precisariam de um lugar que oferecesse segurança para os seus filhos. Deste modo a partir da LDB (1996) as creches e as pré-escolas passaram a integrar às instituições que oferecem a Educação Básica.

Nessa concepção, a palavra creche, é de origem francesa, que significa “manjedoura” e foi utilizada para designar a primeira instituição criada a mais de duzentos anos, pelo Padre Oberlin “na França, para guardar e abrigar crianças pequenas consideradas necessitadas pela sociedade da época” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 09).

Na atualidade, os espaços destinados às creches já somam um número bem significativo. Quando falamos de organização por ser considerada como uma das dimensões materiais do currículo, tornando-se lugar de aprendizagem e possibilitando trocas de vivências em toda construção de tal espaço.

O ambiente denominado de creche no Brasil trata-se de um espaço que já passou por desafios e avanços, cujas primeiras legislações para regulamentar tais instituições surgiram no ano de 1923, e que ao longo dos anos passaram a ser visualizadas como educativas, passando a ter professores com formação adequada de forma a considerar a criança como ser ativo, capaz de pensar, de interagir, além da valorização das vivências trazidas do contexto familiar para o contexto escolar caracterizando-se instituições com função social e passando a fazer parte de uma modalidade de ensino.

Segundo Niskier (1997, p. 9):

A Constituição reconhece a creche como uma instituição educativa, sendo a educação, um "direito de todos e dever do Estado e da família" onde tal "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola as crianças de zero a seis anos de idade" (Brasil. Constituição, p. 128-129). Foi pela Constituição de 1988 também, que a referida faixa etária recebeu o nome genérico de "educação infantil".

A partir de tal reflexão, percebemos que a história da creche no Brasil percorreu um longo período até tornar-se de fato uma instituição de educação infantil reconhecida e que a participação docente nesses espaços foi e é bem relevante. Assim, é necessário, para explicitar

muito mais que uma concepção de criança, uma vez que o objetivo da creche é oferecer às crianças a construção de saberes e o seu desenvolvimento.

Contudo, o ambiente escolar para a modalidade de educação infantil, denominada de creche deve ser um espaço organizado e bem planejado, levando sempre em consideração as faixas etárias de idade e também deve ser levado em conta todo o mobiliário, brinquedos, espaços físicos e materiais pedagógicos, tendo em vista que o ambiente não substitui o ambiente familiar que as crianças se encontram inseridas.

Desse modo, destacamos que:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição (BRASIL, 1998, p. 68).

Torna-se evidente que os espaços das creches são criados com finalidades educativas que vão desde o cuidar e o educar até a valorização da infância nas práticas pedagógicas que devem estar em consonância com os plenos direitos da criança de todas as classes sociais.

A inserção da creche na sociedade valorizou o contexto da infância, tendo em vista que proporcionou obrigatoriedade nas instituições, oferecendo atendimento as crianças de 0 a 3 anos de idade, tornando-se instituição educacional em que o sistema escolar terá suas responsabilidades, levando-se em conta as necessidades das crianças.

De acordo com Oliveira (2002, p. 48).

A definição de uma proposta pedagógica para a creche deve considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-os a agir sobre ela de modo transformador.

Revela-se com isso que longo dos anos os espaços destinados às creches ganharam ênfase ao tornarem-se ambientes estimuladores e acolhedores direcionados a faixa etária de crianças de 0 a 3 anos, porém não substituirão os cuidados familiares, tendo em vista que o afeto do âmbito familiar é fundamental para o desenvolvimento da criança. Nesta linha de pensamento, a concepção que temos da criança na faixa etárias de 0 a 3 anos inseridas na creche deve ser pensada para melhor planejarmos as práticas pedagógicas e transformarmos o espaço em um ambiente de crescimento e de muitas aprendizagens.

É preciso ressaltar que as crianças são os principais personagens do âmbito escolar infantil e que as práticas pedagógicas se bem elaboradas são fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades das mesmas em aspectos físicos, cognitivo afetivo e criativo, de maneira a compactuar com uma boa convivência e exploração do ambiente.

Para isso, os espaços destinados às instituições denominadas de creches devem ser valorizados como indicadores de qualidade. Segundo as Orientações Curriculares (BRASIL, 2009, p. 50):

Os espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.

Mediante esse contexto, torna-se importante destacar que devemos agir de forma planejada na prática docente nessas instituições, considerando a criança sempre na sua totalidade, valorizando todos os campos do cotidiano na primeira infância, partindo de princípios de que o trabalho efetivo realizado fortalece a identidade da criança e a construção de novos saberes.

Portanto, não é possível pensarmos numa educação de qualidade especialmente nos espaços das creches sem darmos importância às vivências cotidianas trazidas pelas crianças do cotidiano familiar, e sem caracterizá-las nos diversos aspectos que vão desde os direitos da criança aos valores curriculares das práticas pedagógicas, que por sua vez compactuam com a construção do ensino e aprendizagem.

Entretanto, as crianças da educação infantil (creches e pré-escola), com idade de 0 a 5 anos é algo que favorece o desenvolvimento infantil, resultando a construção de novos saberes e do conhecimento na perspectiva de construir potenciais que sejam capazes de suprir as necessidades na vida adulta.

2.2 DISCUTIR A CONSTRUÇÃO DOS VÍNCULOS AFETIVOS FAMILIARES E ESCOLARES NAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Aprender valorizando o que a criança traz de casa do âmbito familiar dentro do contexto afetivo é um ato de construir a capacidade individual de cada docente, buscando

formas positivas como autoconfiança, satisfação, respeito mútuo, preparando-se para desafios de uma aprendizagem educativa e significativa.

A dimensão de como construímos os vínculos afetivos familiares e escolares nas crianças de 0 a 3 anos é um grande desafio, uma vez que o professor como mediador irá se deparar com desenvolvimentos cognitivos e afetivos fazendo uma junção para promover uma interação de avanços significativos do ensino e aprendizagem.

Contudo, Fernandez (1991, p. 47) destaca que:

Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. Com isso, [fica esclarecido] que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, psicopedagogos, conteúdo escolar, livros, escrita, [não] acontecem puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

Ao abordarmos a afetividade com algo indispensável para o ensino e aprendizagem e também no seio familiar em que a criança encontra-se inserida, devemos dar total importância à questão do observar e do saber ouvir, tendo em vista que a criança traz consigo reflexos do contexto familiar, às vezes de forma positiva, outras vezes de forma negativa e daí repassa elos para sua capacidade de aprender.

Para tanto, se faz necessário construir vínculos afetivos no contexto escolar oferecendo à criança a troca de acolhimento, empatia, respeito, como também a questão de garantir a segurança da criança, de motivá-la a resgatar valores e culturas que a conduzirão para o seu desenvolvimento de maneira significativa e construindo novos saberes no universo da criança.

Evidenciando tais concepções Piaget (1996, p. 16) destaca que:

vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão.

Dessa forma, tanto os vínculos afetivos no seio familiar são importantes quanto na relação do ambiente escolar, os dois caminham juntos em prol de objetivos que estão ligados

a questionamentos, participação e relações sociais entre os indivíduos, seja aluno, professor ou famílias.

Nós, enquanto educadores, precisamos ter percepções e sensibilidade o suficiente para promover o desenvolvimento da criança de forma integral e principalmente respeitando os níveis de cada um, como também suas potencialidades e habilidades, haja vista que cada um se desenvolve no tempo diferente e de maneiras diferentes.

A partir do conhecimento que o professor tem dos alunos, começa a existir toda uma aproximação que possibilita o ensinar e o aprender, e posteriormente a afetividade ganha destaque que por sua vez norteia a construção dos conhecimentos dos personagens com idade de 0 a 3 anos, e dessa forma ampliar os seus conhecimentos.

Vygotsky (1994, p. 54) evidencia que:

A importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo na constituição do seu eu. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade.

Diante do exposto, a função do professor enquanto mediador do ensino e aprendizagem promove momentos de interação que irão nortear aprendizagem significativa, fortalecer vínculos afetivos, além de estimular as crianças a construir novos conhecimentos, uma vez que uma criança motivada se desenvolve em aspectos cognitivos, afetivos e intelectuais, favorecendo as competências e as habilidades de cada criança de acordo com o nível que a mesma se encontra.

Dessa forma, os laços afetivos se concretizam em prol de um objetivo comum, sendo a escola um lugar de socialização que possibilita os educandos a construção de uma personalidade, além de potencializar o ser humano a se conectar com sentimentos reais que focalizam as atitudes vivenciadas no dia a dia do âmbito escolar e familiar.

Destaca-se a importância da afetividade, a qual se torna essencial à medida que favorece a relação professor/aluno e se transforma em sentimentos seguros e motivadores que a cada vivência norteia a essência da construção de saberes para uma vida em sociedade.

Wallon (2010, p. 14) estabelece afetividade da seguinte maneira:

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.

Podemos perceber a importância das relações de interação no contexto da educação das crianças de 0 a 3 anos como ponto de partida para o desenvolvimento e considerando como aspectos benéficos promovendo viver em conjunto com uma diversidade de culturas e assim contemplando os diversos seguimentos que se entrelaçam com os vários estágios de interação.

Discorrer sobre afetividade como aspectos relevantes na construção dos vínculos afetivos familiares e escolares nas crianças de 0 a 3 anos convém enfatizar as relações interpessoais e no processo de formação da aprendizagem e levando a outros patamares que envolvem a construção do conhecimento.

É possível afirmar que a afetividade são vínculos motivadores do ensino e aprendizagem e que faz os alunos despertarem a curiosidade no clima de interação envolvendo sentimentos que marcam a vida escolar com valores e sentimentos como o respeito mútuo e o amor pelo próximo, e estar bem, faz com os limites ultrapassem a construção do conhecimento e o aspecto emocional.

2.3 BENEFÍCIOS DA PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DOS VÍNCULOS AFETIVOS

A relação família/escola como parceria na construção dos vínculos afetivos vem fortalecer tal relação e diminuir a distância entre o contexto familiar e o contexto educacional, tendo em vista a transferência que está sendo feita na atualidade de que a escola também tem a responsabilidade de educar.

Por essa razão o processo de mediação para o fortalecimento dos laços afetivos entre família e escola é uma forma de criar uma atmosfera efetiva voltada para proporcionar o ensino e aprendizagem entre os campos socializadores e educacionais que por sua vez contemplam a construção do conhecimento.

Para consolidar tal afirmação Piaget (2007) diz que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba

resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 2007, p. 50).

Sendo assim, a relação família e escola é uma ferramenta fundamental para enriquecer o processo educativo, haja vista que existe a necessidade de considerarmos um resultado positivo para a cooperação do desenvolvimento da criança como um todo, possibilitando a essência de se sentirem participantes ativos e deixando claro que o processo de construção do conhecimento não é uma tarefa só da escola e nem só do âmbito familiar.

A parceria familiar e a escola e vice-versa são peças relevantes para o desenvolvimento da parceria ensino e aprendizagem, devendo assim estreitar as relações em prol de colaborar tanto com a educação formal quanto com a informal a fim de facilitar o rendimento escolar das crianças.

Reis (2007, p. 6) traz a seguinte colaboração “a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida à escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos”. Percebe-se assim que o contexto familiar e o âmbito educacional perpassam por caminhos simultâneos e norteia os aprendizes para a apropriação de conhecimentos culturais e a construção dos diferentes saberes das vivências cotidianas.

Vale salientar que o papel da escola na construção dessa parceria também tem sua relevância, uma vez que se devem buscar situações que promovam acolhimento e que as relações resultem em princípios facilitadores do processo educativo e facilitadores do ensino e aprendizagem das crianças.

Segundo Arroyo (2000, p. 166) “os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando”.

Contemplando tal afirmação, podemos dizer a família e a escola são os principais responsáveis por dinamizar o processo educativo das crianças, proporcionando um bom desempenho social e provocando transformações no processo de desenvolvimento e posteriormente das ações educativas.

É importante que a família realmente esteja engajada no processo educacional dos filhos, como forma de compartilhar o universo de conflitos tendo em vista o constante

processo de transformação que o mundo globalizado se encontra, sobretudo viabilizando maneiras significativas de favorecer o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Fernandes (2001, p. 42) “a família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e as atitudes destes, frente às emergências de autoria, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos”.

Sabemos que foram inúmeras as mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas, e no âmbito educacional e familiar também não foi diferente, cujas transformações afetaram a sociedade como um todo, uma vez que a instituição familiar já não é a mesma de antigamente, porém deve estar em consonância com o contexto educacional, permitindo destacar toda importância do processo educativo.

Nesta linha de pensamento, os laços afetivos devem ser estreitados entre a instituição familiar e a escolar, tornando-os significativos e benéficos para o ensino e aprendizagem unindo componentes a fim de favorecer o desempenho escolar das crianças.

Segundo Panza (2011, p. 31):

Nesse sentido, os pais interagindo com a escola e com os professores auxiliam seus filhos na elaboração de suas aprendizagens, não fazendo o papel dos professores sendo meros repetidores do trabalho escolar, mas sim colaborando para que a educação escolar possa ter continuidade no espaço familiar. Já a escola necessita ser uma instituição responsável pelo ensino dos conhecimentos, atentando-se para o fato de que a constituição da subjetividade da criança se faz tanto na interação com a família quanto na interação com a escola.

Para tanto, existe a necessidade de a instituição escolar buscar por essa parceria, possibilitando tal comunicação entre pais e escola, envolvendo a busca de soluções numa interação que promova o desenvolvimento do docente por completo, e dessa forma contribuir para o avanço escolar, norteando novos caminhos a serem trilhados para a construção de novos saberes.

É de grande importância unir as faces da interação entre a educação escolar e a educação familiar e assim proporcionar um ensino de qualidade e ampliando as possibilidades de uma aprendizagem significativa e incorporando novas formas de conhecimento.

Nessa perspectiva Parolim (2003, p. 99) socializa que:

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa

instituição. A escola tem sua metodologia filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo.

O relacionamento dessas parcerias flexível traz benefícios para o ensino e aprendizagem, porém existe a necessidade de separarmos o que é responsabilidade da instituição familiar e da instituição escolar, uma vez que a construção dos valores éticos e morais são intransferíveis e devem ser compartilhados no âmbito familiar.

Em se tratando de benefícios entre a parceria escola família e vice-versa, é notório que tais ações participativas ofertam sem dúvida uma ênfase maior para a construção do conhecimento dos educandos, garantindo assim uma educação de qualidade.

Portanto, a instituição escolar necessita dessa parceria não só para resolver os problemas, mas para compartilhar o aproveitamento escolar, para socializar as ações educativas promovidas no âmbito escolar envolvendo toda uma relação recíproca, que norteiam os valores éticos e morais e todo contexto que irá possibilitar a formação dos discentes e torná-los sujeitos críticos e formadores de opiniões.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi classificada como qualitativa (GIL, 2015) de acordo com a abordagem do problema, uma vez que a subjetividade não será traduzida apenas em números, mas corrobora com a interpretação dos fenômenos, onde o pesquisador será o instrumento-chave contribuindo com subsídios para a construção do conhecimento humano, proporcionando uma melhor compreensão do contexto que envolve o ambiente educacional infantil e tudo o que contempla a importância dos vínculos afetivos familiares e escolares para o desenvolvimento cognitivo da criança de 0 a 3 anos.

A pesquisa ainda terá aspectos quantitativos (GIL, 2015) sendo traduzidos em números opiniões e informações para classificá-los e analisá-los.

Dessa forma a pesquisa ainda será considerada descritiva, pois para Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento das relações entre variáveis”. Mediante essa afirmação, a pesquisa descritiva visa descrever características de um fenômeno ou de uma determinada população. Envolvendo também a coleta de dados e o uso de técnicas padronizadas, como o questionário.

Enfatizando os procedimentos técnicos (GIL, 2015), caracteriza uma pesquisa Bibliográfica elaborada através de materiais disponíveis e publicada na internet, como livros e artigos periódicos.

Os sujeitos da pesquisa foram os pais ou responsáveis por crianças matriculadas no núcleo de Educação Infantil, onde 57% deles tem entre 31 e 35 anos, 28% estão na faixa etária dos 26 a 30 anos e os demais, oscilam entre 18 a 25 anos e ainda, com mais de 40 anos. Onde 92% são mulheres e 8% são os homens responsáveis pela educação das crianças.

Para ampliar a credibilidade da temática pesquisada o instrumento utilizado se deu através de questionário composto por 05 perguntas subjetivas e 07 objetivas, apresentando as mesmas questões para todas as pessoas, garantindo absoluto sigilo, favorecendo a tabulação das respostas e contendo questões para atender as finalidades específicas de uma pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Com a aplicação dos questionários aos pais, buscou-se responder a problemática elaborada para este estudo. Assim, a perguntou-se inicialmente qual a importância dos vínculos afetivos entre a família e a escola para a aprendizagem das crianças. Onde as respostas foram organizadas conforme o Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Importância dos vínculos afetivos entre a família e escola.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
1	Ajuda no aprendizado e desenvolvimento.
2	Toda importância! A criança que é acompanhada em casa e que os pais são parceiros na escola, esta tem um desempenho bem melhor das crianças que não tem essa parceria. Até porque, estas se sentem estimuladas e também têm uma cobrança a mais por parte dos pais. Fazendo toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem
3	A família e escola precisam caminhar juntas auxiliando no que for necessário para o progresso da criança
4	Tem que ter diálogo com as famílias dos alunos
5	É superimportante para o desenvolvimento da criança e ajuda na qualidade do aprendizado
6	Essa interação é muito rica.
7	Um sucesso, tornando-se essencial à formação de crianças mais seguras.
8	Interação das crianças, aprendizados
9	Quanto maior for o vínculo entre os mesmos trará mais confiança para as crianças, nossos filhos.
10	É sempre estar em harmonia escola, pais e alunos

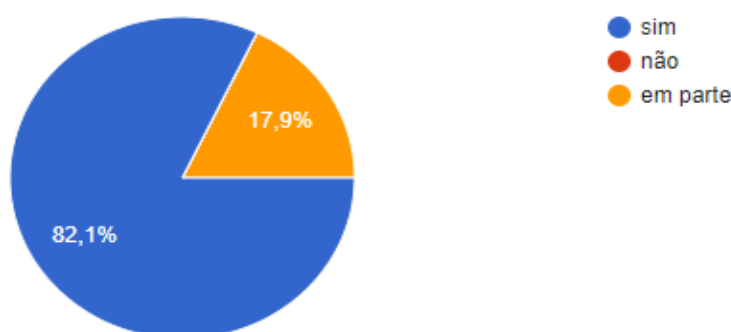
11	Pais e professores juntos só tende a somar na educação.
12	Muito importante porque a escola e a família tem que esta sempre em dialogo pra desenvolver uma melhor aprendizagem e as crianças, ambos se ajudando formando o melhor para as crianças.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

As respostas do quadro acima se referem à pergunta sobre os vínculos afetivos da família e a escola para somar junto à aprendizagem das crianças e constatou-se que toda questão que envolve os vínculos afetivos é relevante para o aprendizado da criança.

A segunda questão indagava como responsável pela criança, se os pais ou responsáveis acham que cumprem com seus deveres junto à escola para ajudar no desenvolvimento do seu (a) filho (a). Assim, as respostas estão dispostas no Gráfico 1, abaixo:

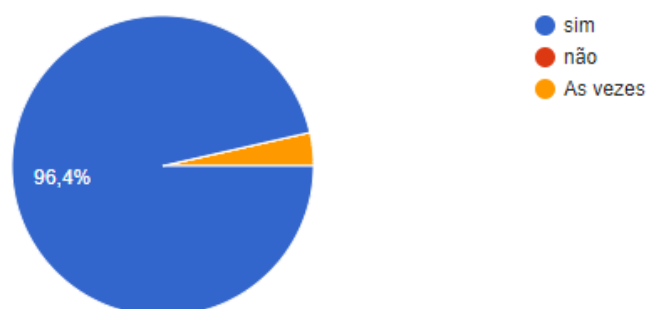
Gráfico 1 - Opinião sobre o cumprimento com os deveres de pai ou responsável junto à escola.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

O gráfico acima, expõe que 82,1% dos participantes disseram que sim e 17,9% afirmam que em parte. Essa realidade evidencia que, apesar da grande maioria cumprir com os deveres junto à escola, e os demais tem consciência de que podiam fazer mais pelo seu filho, frente às atividades escolares.

Na terceira pergunta, questionou-se sobre se a escola busca essa parceria para que as crianças se sintam acolhidos no ambiente escolar. Assim, estes responderam de acordo com o disposto no Gráfico 2:

Gráfico 2 - A parceria família e escola auxiliam no acolhimento das crianças.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

O gráfico acima mostra que 96,4% identificam que existe uma parceria para que as crianças se sintam acolhida no ambiente escolar, enquanto que apenas 3,6% afirmaram às vezes não existir tal busca por esse acolhimento.

A quarta pergunta solicitava que os pais justificassem a resposta da questão anterior, onde as respostas encontram-se no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - Justificativas da questão anterior.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
1	A escola sempre tenta prevalecer o laço de união com a família, para que veja o crescimento de seus alunos.
2	Neste momento de pandemia busca através de vídeo e áudio seguindo o protocolo no grupo escolar
3	Somos bem recepcionados e valorizados. Sempre bem acolhidos.
4	A Concessa, em especial, sempre buscou ser um ambiente acolhedor pra nossas crianças.
5	A escola proporciona muitas atividades que elas se sentem muito felizes em realizar, pois são atividades bem interativas.
6	É uma escola muito completa e trata bem todas as crianças e famílias.
7	A escola sempre se comunica com nós pais, para que possamos fazer o melhor pra eles. Então o diálogo no dia a dia é importantíssimo para o desenvolvimento da criança.
8	A escola desempenha um papel importante na questão de acolhimento, visto que ela é parte extensiva do convívio social e familiar.
9	A escola cria uma corresponsabilidade entre os pais e a escola a fim de promover o desenvolvimento intelectual da criança.
10	Pois eles dão a atenção que eles merecem.
11	Através de dinâmicas a escola busca que o ambiente escolar se torne afetoso para a criança.
12	Interação da criança socializando fazer amizades saber o que é certo e o que é

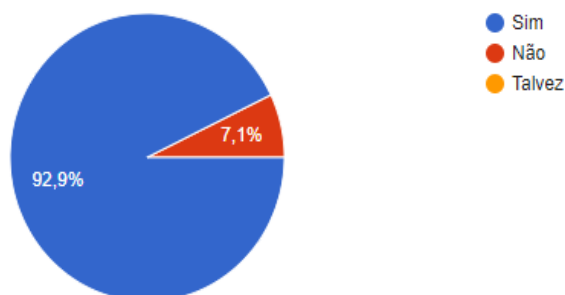
	errado.
13	Sempre com carinho e muito afeto.
14	Sim. Podemos ver a partir do acolhimento na entrada da escola o carinho e amor dedicado por cada um que lá exerce sua profissão com total responsabilidade e amor acima de tudo.
15	As crianças tem que ter espelhos em casa e saber que a escola é seu grande degrau para um futuro brilhante.
16	Às vezes, pois têm coisas e interesses que são deixados a desejar. Como um maior conhecimento para crianças especiais, atividade específica para cada um.
17	Sim. São muito importantes essas parcerias para que juntos possa proporcionar um melhor aprendizado.
18	A equipe é muito cuidadosa e atenciosa com as crianças.
19	Deixam-nos sempre a par de tudo e permite a comunicação
20	Através de dinâmicas a escola busca que o ambiente escolar se torne afetoso para a criança
21	É difícil. E nesse momento de pandemia eu como mãe, tem coisas que não consigo fazer só com eles as tarefas, fora as tarefas o pessoal da escola são muito acolhedora pessoas que quando precisamos de uma ajuda de uma opinião eles estão sempre aqui para nos ajudar da forma que eles podem.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

O quadro acima mostra que a escola que os pais estão bastante satisfeitos com a maneira que a escola acolhe as crianças, mesmo diante das dificuldades encontradas no dia a dia.

A quinta pergunta, indagava sobre se existe a necessidade de haver vínculos afetivos entre a família e a escola em prol do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Onde no Gráfico 3 abaixo, encontramos os seguintes indicadores:

Gráfico 3 - Necessidade de haver vínculos afetivos entre família e a escola.

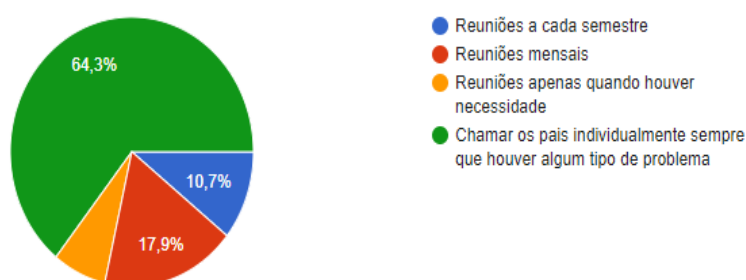


FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Acima, o gráfico representa que 92,9% consideram importante haver vínculos afetivos entre a família e a escola em prol do desenvolvimento e a aprendizagem da criança e, apenas 7,1% não consideram essa questão relevante.

A sexta pergunta, procurava saber o que os pais achavam que deve mudar na escola para que a parceria família e escola fosse mais efetiva. Nessa perspectiva, o Gráfico 4 apresenta as seguintes respostas:

Gráfico 4 - Modificações na escola para melhorar a parceria família e escola.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

As respostas da pergunta que indagou sobre as mudanças na escola para melhorar a parceria família e escola, obteve o resultado em que 64,3% responderam que os pais devem ser chamados individualmente sempre que houver um problema, 17,9% optou que deveria haver reuniões mensais e 10,7% responderam que deveria haver reuniões a cada semestre.

Quais os motivos que o levaram a matricular o seu (a) filho (a) nessa escola foi a sétima questão, onde estes apresentaram os seguintes argumentos, dispostos no Quadro 3:

Quadro 3 - Motivos para matricular seu filho na escola.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
1	A escola sempre preza pelo bem-estar das crianças
2	A escola disponibiliza uma equipe capacitada
3	É a escola mais próxima de casa

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

O quadro acima representa os motivos que levaram os pais a matricular os filhos (as) na escola, observou-se que alguns responderam por ser a escola mais próxima de casa, no entanto outras preferiram responder que a escola sempre preza pelo bem-estar das crianças, e ainda alguns responderam que a escola disponibiliza uma equipe capacitada.

Na oitava pergunta, indagou-se sobre se sempre que tem reunião entre a família e a escola você participa e dá sua opinião buscando melhorias no seu relacionamento com escola, procurando justificar a resposta que estão dispostas no Quadro 4:

Quadro 4 - Opiniões sobre o relacionamento família e escola.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
1	Sempre participo, opiniões se forem necessários.
2	Não teve reuniões.
3	Não posso falar nada porque agora não participei de nenhuma reunião ainda.
4	Sim, a participação da família através da presença, de críticas construtivas e sugestões, tendem a melhorar tanto a escola com o processo de ensino e aprendizagem. Assim como o meio na qual a criança/ aluno está inserido.
5	Sim participo da reunião, mas gosto mais de ouvir.
6	Poucas.
7	Sim. Acho importantíssimas as reuniões, quando por motivos superiores não posso ir, sempre procuro saber o que foi relatado, decidido.
8	Sim! Participo na medida do possível, mais quando não posso mando minha irmã no meu lugar.
9	Ainda não tive oportunidade, pela pandemia. Mas irei sim.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

O quadro acima traz um resultado bastante positivo sobre o relacionamento entre família e escola, especialmente quando se fala em reuniões, constataram-se que os pais estão sempre dispostos a se fazerem presentes na vida escolar dos filhos e sempre que houver necessidade.

Na nona pergunta, indagou-se sobre se os pais ou responsáveis verificavam se a escola está engajada em contribuir para o ensino e aprendizagem da criança, comentando a resposta. No quadro acima, se percebeu que a escola é muito assídua com relação ao com relação a contribuir para o ensino e aprendizagem da criança e que as famílias estão bastante satisfeitas com a maneira pela qual tal atendimento está sendo prestado para as crianças.

Assim, as respostas estão apresentadas no Quadro 5, abaixo:

Quadro 5 - Contribuição da escola para o ensino e aprendizagem.

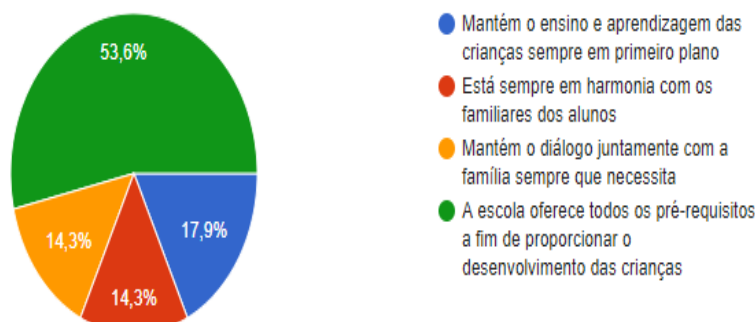
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
1	A escola sempre contribui no melhor para seu alunado, por isso que preza pelo crescimento de cada um. Mas ressaltando que pra isso a família tem que dar sua parcela de contribuição.
2	Sim. Conheço a equipe pois já trabalhei no ambiente, e sempre estou

	interagindo com a mesma.
3	Devemos todos está sempre informado do que a escola oferece aos alunos.
4	Com certeza. A família só matricula uma criança se tiver boas referências da escola e de seu corpo docente.
5	Sim, mas isso é demonstrado por ele mesmo através do material escolar preenchido pela criança no decorrer do ensino semestral.
6	Sim. Sempre acompanho o desenvolvimento da criança.
7	Sim. Sempre perguntando aos professores e diretor como esta sendo feita o ensino vendo se estão interessados buscando sempre conhecimento para lidar melhor com a situação.
8	Não. Pois confio totalmente na escola.
9	Sim. Com certeza. A equipe é muito competente e capacitada.
10	Não precisa verificar porque elas são, mas que suficiente o que elas fazem por os nossos filhos é muito gratificante.

FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

Por fim, indagou-se sobre quais são os benefícios apresentados pela escola para que os vínculos afetivos contribuam para a formação social e cultural do seu (a) filho (a). Assim, eles responderam conforme disposto no Gráfico 6:

Quadro 6 - Contribuição dos vínculos afetivos para a formação social e cultural dos filhos.



FONTE: Dados da pesquisadora (2021).

No gráfico acima, as opiniões estão bem divididas. Foi indagado sobre as contribuições dos vínculos afetivos para a formação social e cultural das crianças e obtivemos como resultado que 53,6% responderam que a escola oferece todos os pré-requisitos a fim de proporcionar o desenvolvimento das crianças, 17,9% que a escola mantém o ensino e aprendizagem das crianças sempre em primeiro plano, 14,3% que a escola está sempre em harmonia com os familiares dos alunos, e por último um percentual

de 14,3% optou por responder a escola mantém o diálogo juntamente com a família sempre necessita, tornando assim uns percentuais bem relevantes para a escola em questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo no qual acontece a importância dos vínculos afetivos familiares e escolares para o desenvolvimento cognitivo da criança de 0 a 3 anos engloba os diversos fatores que nos faz refletir sobre o afeto tanto no ambiente familiar quanto escolar e são formas de influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Dessa maneira, os objetivos contextualizados no decorrer da pesquisa foram alcançados mediante as interpretações do referencial teórico, da análise de dados que possibilitou destacar os mais diversos conceitos da teoria e prática e assim se concretizar a construção do conhecimento na faixa etária de 0 a 3 anos.

No decorrer do trabalho, foi encontrada dificuldade em decorrência do caos que estamos vivendo na atualidade, em tempos de pandemia em que as dificuldades de encontros presenciais ficaram inviáveis acarretando limitações no desenvolvimento da pesquisa. Percebeu-se toda a relevância do desenvolvimento das crianças quando se fala de afetividade, uma vez que tal fator está relacionado com as mais variadas experiências e conceitos construindo relações saudáveis e respeitando os níveis de desenvolvimento de acordo com cada faixa etária.

Considerando relevantes os dados coletados formando opiniões contextualizando toda a questão de vínculos afetivos entre família e escola, podemos afirmar toda riqueza das abordagens que norteia uma aprendizagem especialmente partindo da interação de todo âmbito educacional juntamente com as famílias em prol de um objetivo comum que é a construção do conhecimento. Por essa razão, a afetividade é algo que possibilita o desenvolvimento e a construção da aprendizagem, além de ser uma ferramenta essencial para manter a interação e a facilidade de comunicação, além de expressar sentimentos e desejos.

Nessa dinâmica, o referido trabalho mostra a importância da formação acadêmica e da constante busca pelo conhecimento e principalmente para nos tornarmos profissionais comprometidos em efetivar ações pedagógicas que possa formar cidadãos críticos e formadores de opiniões mantendo-se sempre atentos a contribuir para a vida social, intelectual e afetiva. Além de outros benefícios, que serão encontrados no decorrer do trabalho, e para isso sugerimos muita leitura e pesquisa para o desenvolvimento de competências e habilidades norteando assim, a teoria versus a prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. **Creches: atividades para crianças de 0 a 6 anos**. São Paulo: Moderna, 1995.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagem e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BRASIL. **Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: DF, 2009 a. Relatório de Pesquisa.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.
- BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- FERNANDES, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERNANDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- NISKIER, A. **LDB: a nova lei de educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PANZA, Bruna Andriotti. **A importância da participação da família no âmbito escolar**. 2011. 38 p. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade Cenecista De Capivari, Capivari-SP, 2011.
- PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2003.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- REIS, Risolene Pereira. A educação infantil e suas concepções. In: **Mundo Jovem**. São Paulo. Fev. 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São; Martins Fontes, 2010.
- WALLON, Henri. **Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henry Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PRÁTICAS HUMANIZADAS DE GESTÃO DE PESSOAS E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: o papel do gestor humanizador no espaço escolar

Karen Larissa Macêdo de Souza³¹
Marecilda Bezerra de Araújo³²

RESUMO

O artigo proposto tem o intuito de abordar a temática da gestão escolar mediante as práticas humanizadas da gestão de pessoas e organização do trabalho escolar, visto que os funcionários que compõem a equipe escolar é formada não apenas por agentes desenvolvendo suas funções, mas indivíduos com sua própria história de vida, suas influências culturais, religiosas, familiares e regionais e que devem ser percebidas diante de seu contexto particular ainda, inseridas nas tomadas de decisões que competem à função que exercem. Perdura a necessidade de se entender o outro como um ser protagonista de sua própria história, independentemente de seu cargo na Escola seja na equipe pedagógica, de apoio, administrativa, docente, e nesse processo identificar a necessidade de compreender o indivíduo como pessoa e então entender sua postura na execução de suas atividades e no relacionamento com os demais integrantes da equipe. Diante dessa problemática elaborou-se as perguntas norteadoras deste estudo: Como o gestor articula as decisões escolares com todos os funcionários da instituição? Que práticas dialógicas e humanizadas são desenvolvidas na comunicação e relação diretor/funcionários? Assim, procuramos emergir nesse universo da Gestão, suas particularidades, dificuldades e sua atuação neste cargo, como também entender até que ponto a atuação do gestor repercute na questão operacional e no relacionamento entre todos componentes da instituição. Para subsidiar o trabalho foi realizada a revisão bibliográfica e para a coleta de dados foi selecionada a aplicação de questionário online e entrevista com os gestores na rede de ensino municipal, estadual e particular, funcionários da equipe de apoio e pedagógica. A abordagem utilizada neste trabalho é a qualitativa. O referido estudo permitiu compreender que a gestão democrática, humanizada, suas necessidades e como desenvolvê-las dentro de uma perspectiva em que uma escola de qualidade começa a partir da atuação do gestor, que deve unificar, valorizar e preservar toda sua equipe, sem distingui-los por função e como esse entrosamento afeta de modo positivo o dia a dia na escola.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Gestão Humanizada; Processo Administrativo.

1 INTRODUÇÃO

Faz-se necessário refletir sobre as competências do Gestor Escolar não apenas sob uma perspectiva democrática, organizacional, operacional ou pedagógico-administrativa, mas como um agente humanizador que logre interagir e fortalecer sua equipe, considerando a harmonia e dinamismo em todos os segmentos da Instituição.

Atualmente torna-se cada vez mais importante que o gestor tenha consciência de suas responsabilidades e competências, conhecer seu ambiente de trabalho, sua equipe administrativa, de apoio, pedagógica, e que cada sujeito tem suas particularidades ainda,

³¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA – email: karenmac_edo@hotmail.com

³² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN – email: marecilde@hotmail.com

precisa estar apto a novos desafios e constantes transformações. Para que exista de fato uma Gestão Humanizada é indispensável que o ambiente escolar detenha colaboradores integrados, com isso, o gestor necessita abrir-se ao diálogo, oportunizar momentos de reflexões e estratégias que visam a participação de todos os envolvidos, promovendo assim, as potencialidades humanas em benefício do processo educativo.

O artigo está organizado em três seções, a primeira destaca a participação do gestor no processo administrativo sem perder de vista sua atuação no processo pedagógico e operacional. Na segunda seção evidencia as peculiaridades da gestão democrática e da gestão humanizada. Na terceira seção discorre sobre a análise de dados por meio de questionário realizado com funcionários e gestores da instância municipal, estadual e particular.

Desse modo, a referida pesquisa tem como objetivo geral evidenciar o verdadeiro papel do Gestor Escolar, um agente, realmente, condutor primordial do bom relacionamento entre a Equipe Escolar e do ambiente em que atua. Ainda, ressaltar a necessidade de administrar como humano e para seres humanos, cada um como protagonista de seu espaço e entendendo seu universo particular.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A GESTÃO ESCOLAR E A PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO ADMINISTRATIVO, PEDAGÓGICO E OPERACIONAL

Por vezes identificamos gestores que atuam na premissa administrativa empresarial que foi a realidade da Educação Brasileira de décadas passadas. Profissionais que desenvolvem suas funções baseadas no autoritarismo, uma visão centralizadora, sem unidade e oclusa ao diálogo enfraquecendo a relação e deprimindo o entrosamento com os demais funcionários da Instituição Escolar.

Segundo Libanêo (2004, p. 217):

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa Liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação.

Em meio a democratização da Gestão, o Gestor necessita usar de sua criatividade colocando o processo administrativo a serviço do pedagógico e operacional e assim participar

das ações que permeiam a elaboração das atividades educacionais e das demais funções da equipe de apoio e administrativa em busca de resultados para uma construção coletiva dos componentes da escola, confirmando a tese de que uma Gestão que conhece e envolve seus colaboradores tende a melhorar seus desfechos na construção de seu papel transformador na sociedade.

Para melhor atuar, no que compete as atribuições administrativas, o Gestor deve utilizar-se de órgãos que possibilitem a resolutividade da demanda logística da escola, as instâncias colegiadas são órgãos constituídos de representação dos segmentos da escola: discentes, pais, responsáveis, docentes e demais funcionários. Assim Veiga (1998) discorre:

Podemos considerar que a escola é uma instituição na medida em que a concebemos como a organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos, ou então, como o conjunto de normas e orientações que regem essa organização. (...) Por isso torna-se relevante as discussões sobre a estrutura organizacional da escola, geralmente composta por conselho Escolar e pelos conselhos de Classe que condicionam tanto sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade (VEIGA, 1998, p. 113)

As Instituições escolares, no atual contexto, tem exigido muito tempo do Gestor nas questões de ordem administrativa onde há necessidade de estruturação financeira em relação aos recursos enviados para a mesma, alimentar programas e um vasto processo de logística que requer muita habilidade e atenção, para isto os órgãos colegiados tem esse papel fiscalizador, assegurando o zelo e comprometimento com estas demandas a fim de garantir a qualidade de ensino e concedendo amparo legal para o Gestor.

Desse modo Luck (2000, p. 16) destaca que:

o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização do seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica, conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.

Com isso a necessidade da participação e o comprometimento de todos os envolvidos da Instituição Escolar: corpo docente, equipe de apoio, equipe pedagógica, membros

colegiados, para a tomada de decisões visando a melhoria na qualidade de ensino e da educação no contexto desafiante do chão da escola.

O movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas, iniciado no princípio da década de 1980, tem encontrado apoio nas reformas educacionais e nas propostas legislativas. Este movimento concentra-se em três vertentes básicas da gestão escolar: a) participação da comunidade escolar na seleção dos gestores da escola; b) criação de um colegiado/conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa como poder decisório; c) repasse de recursos financeiros às escolas, e, conseqüentemente, aumento de sua autonomia (LUCK, 2007, p. 15).

As diversas reformas educacionais, uma delas, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), iniciaram um movimento de democratização da escola pública. Este contexto está relacionado a compreensão de que a participação se constitui a partir da expressão de democracia ao promover maior aproximação entre os membros da escola, buscando a responsabilidade social aliada a qualidade de ensino e a promoção do conhecimento.

É possível, no entanto, verificar a ocorrência de estruturas hierarquizadas em escolas em que há cobrança de ações, sem, no entanto, haver a liderança para se viver valores educacionais adequados, agir de modo a melhorar os processos educacionais de forma articulada para que os alunos tenham uma melhor formação e aprendizagem significativa. Há ainda escolas em que o diretor se ocupa, a maior parte do tempo, com questões operacionais secundárias, à margem do que é central para formação dos alunos e sua aprendizagem (LUCK, 2012, p. 42).

Ainda encontramos gestores que se dedicam de modo mais amplo a essas questões burocráticas, delegando as funções pedagógicas ao coordenador escolar. Um dos fatores para este cenário é a falta de capacitação para os gestores em relação as burocracias administrativas impostas pelo sistema para as escolas, assim, os mesmos precisam de dedicar, muitas vezes, de modo autodidata para conseguir efetivar esta necessidade logística. É indispensável que o Gestor seja capacitado e orientado para suas novas demandas partindo do princípio de uma aprazível atuação tornando-o capaz de buscar a excelência do ensino e do bom clima de sua Instituição escolar.

Santos (2013) aponta que é preciso que a escola assuma o planejamento participativo e situacional e reconheça que hierarquia, autocracia e conformismo não têm mais sentido nos dias de hoje. As mudanças devem ser voltadas para modernas teorias de gestão que caminhem

para a gestão participativa, buscando a corresponsabilização da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais.

Estes moldes de gestão centralizadora estão ultrapassados, atualmente o gestor necessita promover a aproximação da comunidade escolar buscando a responsabilidade social e administrativa, planejamento e elaboração de políticas educacionais, tomada de decisões na escolha do uso de recursos e prioridades de aquisição, na execução das resoluções colegiadas, nos períodos de avaliação da escola e da política educacional e na questão organizacional.

2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA VERSUS GESTÃO HUMANIZADA

A gestão democrática presume a participação palpável dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários, em todos os aspectos da organização da escola. Propor uma gestão democrática na escola é conferir autonomia à escola, que segundo Paro (2004, p. 11) “significa em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade”. A gestão humanizada é o ato de adaptar os processos às necessidades dos colaboradores.

Isso deve ser feito de uma forma que torne possível alcançar os resultados desejados e elevar os níveis de produtividade, sem sacrificar o bem-estar e a satisfação dos trabalhadores. Com isso entendemos que uma gestão democrática é pautada na execução das leis que regem a Educação e uma gestão humanizada tem sua regulação embasada em leis, mas entende a necessidade de se compreender seu colaborador.

No Brasil, o termo a que se refere a atribuição do gestor escolar passou por transformação ao longo do tempo, assim como a educação se modernizou também as funções que estão inseridas e suas respectivas nomenclaturas, onde antes era chamado de Diretor Escolar, na contemporaneidade, Gestor Escolar. O diretor Escolar desempenhava sua função monitorando corredores ou dentro de um gabinete para conversas disciplinadoras, após a LDB, Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu Art. 14, reitera que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Diante da implementação dessa lei o papel do diretor mudou, se adequando a forma mais ampla de suas competências, com isso, surgiu a nomenclatura, Gestor Escolar, exigindo

capacidade técnica associada a uma liderança autêntica dentro de um espaço heterogêneo, diverso, complexo e instigante como uma escola. Este profissional é indispensável o domínio técnico de procedimentos administrativos, mas também a capacidade de diálogo com seus pares e uma clara percepção do contexto social e das inovações exigidas à escola.

No Brasil o princípio de gestão democrática na educação, de forma geral, orienta a eleição como forma de provimento para a função de gestor escolar, pois conforme Paro (2003, p. 26) “à medida que a sociedade se democratiza, e como condição de democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem própria sociedade”.

A função muitas vezes está alinhada a inexistência de uma carreira como gestor em grande parte dos municípios e estados. Os gestores são profissionais da educação, em geral professores, que por meio de eleição, ou outro método como indicação, passam a exercer a função de gestor escolar. Logo a sua formação está pautada na área de conhecimento em que o mesmo leciona, sendo Pedagogia ou não. O que demonstra, por vezes, uma frágil abertura para que um profissional sem habilidades ou identificação com a função venha se tornar gestor.

Mudanças na sociedade e na escola implicam necessariamente também em mudanças na postura do gestor escolar, o que envolve muitos desafios, pois “introduzir mudanças ou ampliações no papel do gestor não é simples, esbarra em dificuldades e resistência dos educadores presos às concepções funcionalistas e burocrática da escola” (ALMEIDA, 2007, p. 31). Esta é a realidade de algumas escolas, onde os desafios de quem se dispõe a executar este cargo, o prende a burocracias da Instituição Escolar e aos padrões de educadores que trabalham em uma perspectiva de concepções funcionalistas e mecânicas.

A gestão democrática acontece no interior da escola quando seus pontos normativos são alinhados e no interior da escola são abertos espaços para a comunidade e a equipe que faz parte do estabelecimento escolar, onde não mais embasada apenas nas conjeturas da administração, mas, sim, nos princípios da Gestão, por possuindo um caráter mais democrático.

Nesta perspectiva Dourado (2003) destaca:

a gestão democrática é entendida como processo de aprendizagem e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do jogo democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2003, p. 79)

Com isto entendemos que, essa transformação que a educação passa ao longo dos anos tem como base lutas de profissionais deste segmento que buscam sempre melhoria e o acesso ao conhecimento, como também o aprimoramento e evolução dos profissionais que dela fazem parte.

É preciso também considerar o próprio princípio da gestão democrática, que traz em seu eixo a necessidade de um novo gestor e de uma diferente forma de administrar, que envolve a coletividade, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Esses novos saberes necessários aos gestores envolvem dimensões não apenas pedagógica, técnicas, conhecimentos dos aspectos legais, ou administrativos, mas requer capacidade de liderança. A competência técnica abre espaço para a cooperação e a participação.

Cabe lembrar que não é a eleição em si, como evento, que democratiza, mas sim o que ela representaria, como parte de um processo participativo global, no qual ela corresponderia apenas a um momento de culminância num processo construtivo e significativo para a escola. Ao se promover a eleição de dirigentes estar-se-ia delineando uma proposta de escola, um estilo de gestão e se firmando compromissos coletivos para levá-los a efeito de forma efetiva (LUCK, 2013, p. 77).

Com base nesta afirmação, podemos destacar que, a eleição democrática para Gestor deve ser um ato bem planejado e exposto para todos os envolvidos, pais, alunos, responsáveis, funcionários, evidenciar sua necessidade como também, sua história e todos os agentes educacionais que lutaram para que isto viesse acontecer.

O estabelecimento de ensino é o ponto de encontro dos vários profissionais envolvidos na ação educativa, o gestor precisa integrar o saber e o saber fazer, criando espaços coletivos e solidários, possibilitando o entrosamento entre as pessoas e as diversas áreas de ensino. Ao garantir na escola espaços de participação através das relações de cooperação, diálogo, liberdade de expressão, respeito às diferenças, o gestor afirma princípios democráticos em busca da construção de projetos coletivos. A gestão democrática participativa exige novas formas de pensar de todos os membros da comunidade escolar.

Assim, é notório a necessidade de um líder que consiga alinhar-se com as incumbências do sistema escolar, como também, do sistema operacional, que compreenda o quanto é primordial o entrosamento de sua equipe, partindo do entendimento onde cada colaborador é um ser com seu mundo particular, aspirar suas individualidades e sem distinção do cargo exercido, é fundamental funcionários tenham tratamento adequado e igualitário, dessa forma, irão desenvolver suas atividades com entusiasmo. Logo, entendemos que o colaborador da instituição escolar precisa ser visto como peça fundamental, envolvendo-os

nas decisões referentes a função que exerce tornando-o sujeito integrante de seu espaço de trabalho.

Neste contexto Arroyo (2000, p. 240) enfatiza “lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade”. Entendemos que humanização é o conjunto de conceitos, técnicas, costumes e ações que, construídas dentro de seus fundamentos, promovem a qualidade das relações entre as pessoas, desta forma essa conjunção está condicionado á um ambiente comunicativo, empático, leve, tornando o processo de desenvolvimento das atividades algo prazeroso, na atualidade a priori é a busca dessa humanização. Freire (2005, p. 22) pontua “em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistem de liberdade”.

Assim, afirmamos a necessidade da construção do sujeito e sua emancipação, tornando-os pertencentes ao processo de execução e planejamento do espaço educacional ao qual está inserido, sendo esta uma conjuntura positiva para este contexto democrático e humanizador necessário para construir um bom ambiente de trabalho. É comungar da ideia de um tratamento igualitário, baseado na essência humana, em suas distintas influências que foram determinantes para a construção de cada indivíduo, ser mediador, ouvir e ser ouvinte, discordar de uma opinião, mas respeitá-la e integrar todos que compõem o quadro de funcionários.

A comunicação pode ser considerada o grande instrumento da relação humanizada e é inerente a qualquer área de atuação. O nível de uma relação se traduz na linguagem, na relação de quem fala e quem ouve. Essa relação humanizada baseia-se numa ligação de entendimento e compreensão entre os envolvidos, onde podem divergir, mas ainda aceitam suas opiniões, pensamentos e dizeres ou atitudes distintas.

Freire (2014, p. 916) ainda acrescenta “o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”. Essa linguagem deve ser primordial para o desenvolvimento das atividades em uma Instituição Escolar, onde só um Gestor Humanizado consegue ser emissor das informações de modo que envolva, incentive e unifique seus colaboradores, agindo assim no sentido de unir e não segregar, suas palavras e atitudes serão transpassadas através do carinho, respeito e compreensão, contribuindo assim para um ambiente de convivência mais harmonioso. É uma troca, enquanto se conduz de maneira humanizada também se está incentivando as pessoas a despertar neste mesmo sentido de uma maneira natural e concomitante.

Nesta discussão Baraúna (2014, p. 34) afirma que “a humanização é um processo de construção gradual, realizada através do compartilhamento de conhecimentos e sentimentos”. Entende-se que ações humanizadas são uma via de mão dupla, enquanto alguém age de maneira humanizada está se incentivando as pessoas ao seu redor para o despertar neste sentido de maneira natural e simultânea, enfatizamos que pessoas com essa característica é capaz de conviver com qualquer outro ser em paz, sem discriminação, preconceito e segregação.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Essa pesquisa tem cunho qualitativo, tem como foco um olhar diferenciado, cuidadoso e profundo na busca de compreender uma comunidade, um grupo social, uma organização, entre outros. Dito isso, essa pesquisa se caracteriza como qualitativa e tem como objetivo analisar a atuação do gestor escolar em relação a gestão humanizada, que norteia e entende seus funcionários, que insere e os torna participantes do processo organizacional do espaço, que identifica os problemas e tenta a resolutividade de maneira coerente que articula a gestão dos aspectos administrativos e burocráticos e verifica se o mesmo contribui para a construção de uma escola voltada para a aprendizagem de qualidade.

Dada a natureza do fenômeno investigado considera-se que a melhor abordagem é a qualitativa, pois esta supõe contato direto da pesquisadora com a situação pesquisada. O estudo aconteceu em três instituições escolares das instâncias municipal, estadual e privada, onde executamos um questionário para entender a atuação de seus gestores na visão de alguns funcionários e diante de seu dia a dia. Uma atuação meramente democrática ou de entendimento humanizado.

Esta pesquisa utilizou-se questionário aplicado para 3 gestores, 3 coordenadores pedagógicos, 2 auxiliares de serviços gerais, 1 coordenador de turma. Sendo eles:

Quadro 1 - Apresentação dos Sujeitos da Pesquisa.

Nº	FUNÇÃO	INSTÂNCIA	TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO
01	Gestor	Municipal	4 anos
02	Gestor	Estadual	5 anos
03	Gestor	Privada	19 anos
04	Auxiliar de serviços gerais	Municipal	15 anos
05	Auxiliar de serviços Gerais	Estadual	2 anos
06	Coordenador de turma	Privada	6 anos
07	Coordenador pedagógico	Estadual	2 anos

08	Coordenador Pedagógico	Municipal	2 anos
09	Coordenador Pedagógico	Privada	2 anos

FONTE: Dados da pesquisa de campo (2021).

As questões do Quadro 1 mostram os agentes entrevistados, seu tempo de serviço na instituição, a instância e o cargo. As perguntas do questionário foram planejadas da seguinte forma: perguntas semelhantes para coordenadores pedagógicos auxiliares de serviços gerais, pergunta direcionada apenas para o gestor.

Quadro 2 - Perguntas direcionadas aos coordenadores pedagógicos e auxiliares de serviços gerais

Nº	PERGUNTAS
1	Você consegue desenvolver um trabalho em cooperação com toda a equipe administrativa, pedagógica e operacional da Instituição a qual você desempenha suas funções como gestor (a)?
2	Em quais momentos são construídos os espaços de diálogos entre os pares da escola?
3	Quais suas principais dificuldades na articulação da equipe escolar? Considerando todos os funcionários.
4	Como você proporciona a organização e articulação de premissas que asseguram a integração de toda a equipe de trabalho no processo educacional da instituição?
5	Como você descreveria suas práticas como gestão da escola nas diferentes ações pensadas e desenvolvidas pela instituição?

FONTE: Dados da pesquisa de campo (2021).

As informações no Quadro 2, mostram as perguntas direcionadas aos auxiliares de serviços gerais, coordenador de turma e coordenadores pedagógicos.

Quadro 3 - Perguntas direcionadas aos Gestores Escolares

Nº	PERGUNTAS
1	Você consegue desenvolver um trabalho em cooperação com toda a equipe administrativa, pedagógica e operacional da Instituição a qual você desempenha suas funções como gestor (a)?
2	Em quais momentos são construídos os espaços de diálogos entre os pares da escola?
3	Quais suas principais dificuldades na articulação da equipe escolar? Considerando todos os funcionários.
4	Como você proporciona a organização e articulação de premissas que asseguram a integração de toda a equipe de trabalho no processo educacional da instituição?
5	Como você descreveria suas práticas como gestão da escola nas diferentes ações pensadas e desenvolvidas pela instituição?

FONTE: Dados da pesquisa de campo (2021).

O quadro 3 evidencia as perguntas direcionadas exclusivamente para os gestores escolares.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Como discutido neste artigo, uma gestão humanizada desempenha suas funções sem segregar e diferenciar colaboradores devido a função que desempenha. Com isso, analisando profissionais que representam a gestão, coordenação pedagógica e equipe de apoio, pautados em comportamento e a forma de desenvolvimento das atividades nas instâncias municipal, estadual e privada pontuamos situações iguais, para cargos diferentes, porém, as questões feitas aos gestores foram direcionadas especificamente a sua função.

De acordo com as respostas dos Coordenadores Pedagógicos, os Gestores Escolares, tomam medidas para integrar toda a equipe da instituição, promovendo momentos reflexivos e motivacionais inclusos nos encontros pedagógicos, ocasionando o reencontro, o conhecimento e o fortalecimento dos vínculos de todos os funcionários ainda, valorizam e elogiam a execução das tarefas, cooperam no planejamento e participam destes encontros, oportunizando a junção da equipe, o bom relacionamento e a necessidade do bom desenvolvimento das funções de todos para que os resultados da Instituição sejam positivos.

Para Luck (2009):

A gestão pedagógica constitui-se em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar que, embora compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, quando existir na escola, nunca a esses profissionais inteiramente delegada. A responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercido pelos professores e praticados na escola como um todo (LUCK, 2009, p. 94).

Ainda, na visão dos entrevistados que fazem parte da equipe de apoio, percebe-se um certo receio em participar de questionamentos desta natureza, sentem-se despreparados para responder ou incerteza nas respostas, ou se serão desaprovadas pela gestão. Mesmo diante deste contexto, responderam participar de momentos propostos pela gestão quando competem a sua função ou em momentos motivacionais.

Em uma das instâncias a auxiliar de serviços gerais mencionou que não carrega em si o sentimento de ser pertencente da equipe e que não são promovidos momentos para que este cenário possa mudar, mencionou ainda, levar opiniões e descontentamentos para a gestão, mas não ser ouvida e que percebe no dia a dia as diferenças na forma de tratamento.

Já em outra instituição a coordenadora de sala discorre seu dia a dia com muito carinho, fala do zelo e cuidado que tem por seu trabalho e que antes de estar coordenadora de turma desenvolveu funções de auxiliar de serviços gerais, vindo este ano, a ter uma promoção

para o cargo de coordenadora de turma, ressaltou que a escola promove momentos motivacionais com todos e com a equipe de apoio esses momentos são realizados semestralmente, que tem abertura com a gestão para expor problemas rotineiros e tem bom relacionamento com os demais funcionários.

A terceira entrevistada nesta função de auxiliar de serviço gerais, relatou estar na instituição a pouco tempo, mas sente o clima harmonioso e bom tratamento tanto pela gestão como com os demais funcionários, participa com prazer dos momentos motivacionais e reflexivos propostos pela gestão e desenvolve com entusiasmo suas atividades do dia a dia. Todas são cientes de suas funções e de que atividades devem desenvolver em seu trabalho, o executa com atenção e carinho e tentam ter um bom relacionamento com todos. Freire (2014, p. 86) “o autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra autoridade”.

Na perspectiva dos gestores entrevistados, as incumbências administrativas requerem muito tempo e atenção, por unanimidade, quando todos iniciaram na função não tinham conhecimento das questões administrativas acerca do financeiro e dos Programas que regem as instituições, todos aprenderam na prática do dia a dia como discorrer nesta questão, mas enfatizam dispor sempre de funcionários que auxiliam nessas questões.

Em uma das instituições o gestor esclarece que, acredita que se esforça bastante para desenvolver um bom trabalho de cooperação com a equipe, mas é consciente de que precisa sempre buscar melhorias, que participa dos encontros pedagógicos, procura manter um bom relacionamento com a equipe, pais e alunos, para que o trabalho em equipe e a aprendizagem fluam, acredita que uma das peças fundamentais na organização e articulação de ideias em uma instituição é o diálogo, uma vez que facilita o bom andamento do trabalho escolar, sendo assim, busca utilizá-lo nas tomadas de decisões.

Em outra escola o gestor destaca que seu início com as tarefas que necessitam ser desenvolvidas pelo cargo, não foi fácil, mas sempre acreditou na equipe para auxiliá-la nas necessidades e desenvolvimento das atividades do dia a dia, ainda fala, que nem tudo que os pais e equipe solicitam, por meio das avaliações institucionais realizadas duas vezes ao ano, pode ser feito, pois, tudo deve ser pautado dentro das leis que regem a educação. Lida com suas tarefas com orgulho e tem muito zelo por seu trabalho.

Na terceira instituição a gestora enfatiza que consegue acompanhar as questões pedagógicas, os planejamentos e sempre é inteirada sobre sua execução, adota o sistema de descentralização e elenca funções aos colaboradores, confia na execução das tarefas e está

sempre em constante diálogo com toda a equipe. Descreve suas práticas como democrática, sempre está aberta a ouvir e conversar. A cada bimestre realiza encontros onde enfatiza a necessidade do bom relacionamento entre os funcionários, como é ser um colaborador proativo e realiza feedbacks para avaliar o que deve continuar e os pontos onde devem ter mudanças.

Anualmente contrata uma consultoria para trabalhar com a equipe sobre a prática e planejamento das atividades, ressalta essa necessidade de um olhar técnico para ajudar nessas questões. Menciona que, no início da fundação da escola, teve problemas com a adaptação de alguns funcionários, mas que aos poucos os mesmos foram se adaptando a forma de trabalho da escola. Com alegria, descreve sua relação com a gestão com muito carinho e sentimento de pertença, desenvolve suas atividades com profissionalismo e muito amor.

Com unanimidade todos os gestores mencionam que, as competências pedagógicas são acompanhadas, mas com menos tempo do que gostariam, participam dos planejamentos e das reuniões e enfatizam que as questões organizacionais são essenciais para o bom convívio, também a abertura o diálogo com os funcionários tendo em vista acreditar que esta seja uma das melhores ferramentas para um bom relacionamento. Segundo Luck (2012):

É importante que os gestores cuidem para não sucumbir ao controle pelo controle, de caráter administrativo e sem nenhum espírito de liderança e inspiração. Para além do controle, que visa, sobretudo, a garantia dos padrões básicos de desempenho, é necessária estimulação ao alcance dos maiores, mais amplos, novos e mais avançados resultados. Portanto, ao serem realizadas as práticas de controle, é fundamental associá-las ao diálogo, ao feedback, a orientação e a autorreflexão, como forma de inspiração e conscientização, de modo que se entenda que o espírito é maior e mais importante do que a letra, isto é, que o controle dos parâmetros básicos de desempenho é apenas a base mínima sobre a qual se deve promover maiores realizações (LUCK, 2012, p. 61).

Percebemos que a atuação do gestor interfere diretamente na organização e convívio dos colaboradores da instituição, realmente como um agente condutor de vidas profissionais que buscam o mesmo resultado: uma educação de qualidade.

5 APROXIMAÇÕES PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma inquietação, onde estão sempre pautadas equipe pedagógica, corpo docente e em meio a omissão de referência a colaboradores como auxiliar de serviços gerais,

porteiros, lavadeiras, cozinheiros e outras funções que fazem parte da engrenagem de uma escola, e que muitas vezes têm sido segregados e omitidos na efetiva participação democrática de seus respectivos espaços educacionais, houve a necessidade de exprimir um estudo sobre a gestão democrática que é pautada na efetivação das leis e da gestão humanizada que desempenha uma função de unificar a equipe visando uma atuação humanista e também democrática inserindo a todos, é realmente ser um agente transformador dentro da escola.

Com a mesma função, mas em uma abordagem e funcionalidade diferentes, a Gestão democrática e Gestão humanizadas são pautadas em suas normativas, contendo poucos critérios e nenhuma avaliação plausível para tal cargo. É perceptível a fragilidade a qual está disponível a função de gestor, por muitas vezes faltam profissionais capacitados para o cargo e formação continuada direcionada para quem o ocupa ou, em alguns cenários, muitos indicados por políticos sem capacidade para atuar, apenas para afirmar a condição de apoios partidários.

Neste contexto, é fácil enxergar a necessidade de mudança tanto para quem se dispõe a disputar a função por meio de eleição democrática, quanto as instâncias que regem essa regulamentação. Faz-se necessário um profissional com conhecimento na área dos recursos que custeiam a escola, uma análise psicológica do perfil do candidato, se possui espírito de liderança, é articulador ou está apenas motivado pelo status de chefe, investigar suas reais intenções, se são as de desempenhar bem a função que está concorrendo o cargo ou se está motivado pela gratificação financeira ou instigado pela saída da sala de aula.

É essencial o conhecimento das leis que normatizam a escola pelo gestor, do envolvimento e conhecimento das competências pedagógicas, da questão organizacional da escola. Talvez pelo motivo de não se ter profissionais com perfil para gestor democrático humanizado, capaz de entender seu colaborador, de ouvi-lo, enxerga-lo, que pouco se percebe a inserção dos funcionários da equipe de apoio e administrativa nas tomadas de decisões e planejamentos que são de seu interesse.

Percebemos, de modo geral, que a equipe gestora enfrenta alguns fatores que acabam interferindo negativamente no cotidiano escolar. É importante ressaltar que apesar das dificuldades quando o gestor é atuante ele consegue criar situações e condições para que os colaboradores desenvolvam um bom trabalho. As contribuições dessa pesquisa são importantes uma vez que demonstram a importância do gestor escolar articular as demandas administrativas, pedagógicas e organizacionais, se colocando como o condutor de todos os

processos dentro da instituição escolar orientado por objetivos e trabalho coletivo em busca da qualidade em educação.

Finalizando, Freire (2014, p. 53) norteia “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” que possamos tecer novos caminhos e abranger os horizontes daqueles que fazem parte do desenvolvimento educativo da Instituição Escolar, sem segregar e/ou diminuir o trabalho de quaisquer que seja o profissional tornando este espaço um verdadeiro reduto do significado e sentido do segmento da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (org.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARAÚNA, Tânia. **Humanizar a ação, para Humanizar o ato de Cuidar**. Coruña, Espanha: Creación Integral e Innovació; FREIRE, Paulo. Em Resumo de palestras realizadas em maio de 1967, em Santiago, sob o patrocínio da OEA, do Governo do Chile e da Universidade do Chile. Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate02/tania01.htm>. Acesso em 15 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto et. al. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa**. 49º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências**. Positivo Curitiba, 2009.

LÜCK, Heloisa. **Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. v. 17, nº 72, fev/jun, 2000.

LUCK, Heloísa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Série: cadernos de Gestão, Rio de Janeiro, Vozes, 2013.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**, 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola experimenta a democracia**. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2003.

SANTOS, A. **Planejamento de ensino**: suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal Papa Pio XII. 43 páginas. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4484/1/md_edumte_2014_2_85.pdf. Acessado em 20 de fevereiro de 2021.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de (orgs.) **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 113. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ENSINO HÍBRIDO: possibilidades na construção de interações mais democráticas e significativas em sala de aula

Francisco Albertino Gomes³³
Danielle Cristina de Paiva Cardoso³⁴
Nitalma Queiroz de Araújo³⁵

RESUMO

O referido artigo se propõe a fazer reflexões acerca das possibilidades do Ensino Híbrido no contexto do processo ensino-aprendizagem dos estudantes do século XXI, bem como as competências necessárias aos professores que irão interagir com esses estudantes. Discute-se, por exemplo, as mudanças de paradigmas no papel a ser exercido por esses professores, que passam a ser mediadores entre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e os estudantes, que, por sua vez, ganham maior autonomia na construção de seu aprendizado.

Palavras-Chave: Ensino híbrido; Interação professor-estudantes; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

1 INTRODUÇÃO

Entre renomados educadores de todas as correntes pedagógicas praticadas na atualidade, já é pensamento comum, que o processo de ensino tradicional, pautado em relações professor/estudantes assimétricas, hierarquizadas, não respondem mais às necessidades dos estudantes “conectados” do século XXI.

Observamos, ao mesmo tempo, a introdução crescente das TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em sala de aula, e não é incomum as redes sociais, as plataformas de ensino à distância, as pesquisas na internet e o uso de *games*, *tablets* e outros *gadgets* fazerem parte do cotidiano escolar da maior parte das instituições de Ensino Fundamental e Médio brasileiras, sejam públicas ou privadas, possibilitando o que chamamos de Ensino Híbrido, ou ensino misturado/mesclado (do inglês *Blended Learning*).

Entretanto, com tantas mudanças advindas dessas tecnologias, justifica-se a reflexão a respeito de suas influências na interação professor/alunos em sala de aula, por exemplo: qual seria o papel do professor nesse contexto em que os alunos ganham cada vez mais responsabilidade sobre o seu próprio aprendizado? Questionamentos como esse nos nortearão no presente artigo; buscaremos refletir, assim, sobre as quebras de paradigmas proporcionadas

³³ Doutor e Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Pesquisa Educacional - Faculdades Integradas de Patos/FIP, Graduado em Letras - UFPB e em Pedagogia/FIP.

³⁴ Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Fundamentos Epistemológicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Faculdade Vale do Jaguaribe/FVJ, Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA.

³⁵ Especialista em Gestão Escolar/UFRN e Graduada em Pedagogia/UFRN.

por um ensino que mescla o ensino presencial com o virtual, bem como as competências interacionais necessárias aos professores para lidarem com os estudantes do século XXI.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A NECESSIDADE DO ENSINO HÍBRIDO NO CONTEXTO DAS SALAS DE AULA DO SÉCULO XXI

Não é da atualidade que, pedagogos - como Freire (2009) e Dewey (1950) - e toda a comunidade escolar sentem necessidade de transformar a forma como os conhecimentos são trabalhados na sala de aula, passando do modelo de ensino "bancário", tradicional, hierarquizado, em que os professores se colocam como detentores do conhecimento a ser "depositado" nos estudantes", para um ensino dialógico, cooperativo, que instigue os estudantes a se tornarem protagonistas de seu processo de construção do conhecimento.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p.7).

Com o crescente uso das TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nos contextos de ensino formal, essa emergência e/ou necessidade de utilização de metodologias ativas de aprendizagem vem se tornando inexorável, haja vista que tais metodologias constituem pontos de partida para que os processos dialógicos/discursivos entre professores e estudantes nos contextos de ensino-aprendizagem do século XXI alcancem, motivem e instiguem os estudantes da geração Y.

Até então, se a maioria concorda que o ensino tradicional não mais corresponde às exigências da sociedade contemporânea, como devemos pensar a educação escolar, rumo a essa direção? Nesse sentido, uma proposta de abordagem pedagógica que vem tomando força e se consolidando é a apresentada pela equipe de pesquisadores norte-americanos do *Clayton Christensen Institute*, chamada de *Blended Learning* ou Ensino Híbrido. Inicialmente, o termo foi utilizado para designar um ensino que combinasse encontros presenciais com atividades à distância. Na atualidade, considera-se o ensino híbrido uma metodologia ativa de aprendizagem, na qual misturam-se aulas on-line com aulas presenciais, e em que ocorrem momentos de trabalho individual e também trabalhos em equipe, bem como atividades

formuladas essencialmente com o suporte das TDIC, além de atividades sem o uso das mesmas.

Um dos modelos mais interessantes a serem utilizados no contexto do ensino híbrido é o de se concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas; é o que chamamos de *flipped classroom*, ou sala de aula invertida:

Um bom professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração sala de aula e atividades on-line, projetos integradores e jogos. De qualquer forma esses modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e personalização. Em escolas com menos recursos, podemos desenvolver projetos significativos e relevantes para os alunos, ligados à comunidade, utilizando tecnologias simples como o celular, por exemplo, e buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade. Embora ter boa infraestrutura e recursos traga muitas possibilidades de integrar presencial e on-line, conheço muitos professores que conseguem realizar atividades estimulantes, em ambientes tecnológicos mínimos. As escolas mais conectadas podem fazer uma integração maior entre a sala de aula, os espaços da escola e do bairro e os espaços virtuais de aprendizagem. Podem disponibilizar as informações básicas de cada assunto, atividade ou projeto num ambiente virtual (Moodle, Desire2Learn, Edmodo e outros) e fazer atividades com alguns tablets, celulares ou ultrabooks dentro e fora da sala de aula, desenvolvendo narrativas “expansivas”, que se conectam com a vida no entorno, com outros grupos, com seus interesses profundos. Podem inverter o modelo tradicional de aula, com os alunos acessando os vídeos e materiais básicos antes, estudando-os, dando feedback para os professores (com enquetes, pequenas avaliações rápidas, corrigidas automaticamente). Com os resultados, os professores planejam quais são os pontos mais importantes para trabalhar com todos ou só com alguns; que atividades podem ser feitas em grupo, em ritmos diferentes e as que podem ser feitas individualmente. (MORÁN, 2015, p. 24)

A interatividade proporcionada pelos *games*, *tablets* e redes sociais propiciam que o estudante busque o conteúdo que mais lhe interessa, interferindo no próprio curso de seu aprendizado e possibilitando que ele saia da condição de espectador para a de sujeito protagonista, que busca, cria, faz escolhas, constrói e torna-se autor da aprendizagem. Nesse processo, cabe ao professor orientá-lo na seleção das informações, com o objetivo de desenvolver novas competências e habilidades, ou, como explica Silva (2000, p. 11), de "apresentador que separa palco e plateia, o professor passa a arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas".

No ambiente *on-line* o professor, no lugar da memorização e da transmissão, deve propor a aprendizagem aos estudantes, modelando os domínios do conhecimento como espaços abertos à navegação. Essa mudança de paradigma resulta em "migração da recepção

passiva para uma nova recepção que evita acompanhar argumentos lineares que não permitem interferência, agregação, modificação" (SANTOS, 2000, p. 23).

A assimetria é uma característica inerente à relação professor/estudantes, em virtude, como por exemplo, da diferença de idade, da diferença de experiência e conhecimentos e, principalmente, da diferença de poder que é conferido a cada um destes interagentes, pela própria instituição escolar. Ao professor, em geral, é garantido o poder para selecionar os conteúdos que serão ensinados aos estudantes, bem como o seu modo de transmissão. O fato de ocupar uma posição privilegiada nesta relação, na maioria das vezes, também confere ao professor o direito de falar mais, de iniciar e sustentar os turnos conversacionais, de dirigir o discurso de acordo com os tópicos conversacionais que ele julga serem relevantes para determinada aula.

Cabe ao professor, igualmente, determinar se na aula a ser ministrada será garantido um espaço de atuação/manifestação aos seus estudantes - diminuindo, desta forma, o grau de assimetria na interação (WRUBEL, 2005). Dessa maneira, para que parte do poder associado à função de professor possa ser transferida aos estudantes, estabelecendo-se, assim, uma interação conversacional mais democrática, o professor do século XXI pode lançar mão das TDCI, tornando a tecnologia uma aliada no processo ensino-aprendizagem (e não uma ameaça), na medida em que ela minimiza a assimetria/hierarquização das relações em sala de aula ao permitir que os estudantes sejam mais ativos na construção do conhecimento.

No mesmo sentido dessas reflexões, Vergara (2007) considera que, entre as possibilidades do ensino à distância, podemos mencionar o fato de que ele permite ao estudante compatibilizar seu curso com suas possibilidades de tempo, realizá-lo no ritmo desejado e em qualquer local disponível, desenvolver independência, comportamento proativo e autodisciplina na busca de seu desenvolvimento. Mas é preciso que o estudante monitore a si próprio, para saber pedir ajuda quando necessitar, exigindo, portanto, uma autonomia responsável. Além disso, a autora considera a relevância dos ambientes multimídia interativos, pela possibilidade que oferecem de o estudante ter acesso a informações digitalizadas de textos, sons, imagens e gráficos, permitindo-lhe apreender o conhecimento de forma eficaz, já que um recurso pode complementar o outro na mensagem que pretende transmitir.

Entrementes, vale mencionar que a simples inserção da tecnologia em sala de aula, ou a simples mescla de aulas presenciais com aulas à distância sem um propósito definido, não garante que o processo ensino-aprendizagem se torne mais efetivo. Como, por exemplo: não basta utilizar uma lousa digital no lugar de uma lousa tradicional, se a relação professor-

conteúdo-estudante permanece a mesma. O mesmo vale para tablets: se o conteúdo de uma página digital é exatamente o mesmo que o de um livro, qual seria a vantagem em termos educacionais? Cabe, então, a exploração de todo o potencial possível de cada tecnologia educacional, permitindo uma interação mais significativa dos estudantes com os objetos de conhecimento.

O desafio enorme, portanto, é fazer com que as inovações tecnológicas realmente melhorem a qualidade do ensino e não se tornem apenas ferramentas obsoletas e sem adequação ao processo de ensino-aprendizagem (CYSNEIROS, 1999). Para isso, pensamos que os professores, enquanto mediadores desse processo interativo exercem papel fundamental.

2.2 EM RELAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS INTERACIONAIS DOS PROFESSORES NO CONTEXTO ENSINO-APRENDIZAGEM INTERMEDIADO PELAS TDIC

A geração do 3º milênio (crianças e jovens), possui uma série de características que demandam, necessariamente, uma nova abordagem na interação professor/estudante, já que lida com o aprendizado de uma forma diferente. No entanto, trata-se de uma falácia acreditar que basta inserir a tecnologia em sala de aula, para que as demandas dessa geração sejam supridas. Segundo Carlson (2005) há três pontos fundamentais que caracterizam consideravelmente esta geração: a facilidade com que usam novidades tecnológicas; a dificuldade de manter a atenção em algo; e a confiança em sua habilidade de fazer diversas coisas ao mesmo tempo.

Carlson (2005) ressalta também que a geração do referido milênio consome e aprende através de uma larga variedade de fontes midiáticas, geralmente de forma simultânea. Eles não conseguem prestar atenção por muito tempo em uma única atividade, e isso decorre não apenas da grande quantidade de informação que recebem, mas também do fato de não serem incentivados a um comportamento diferente, em virtude dos mais variados tipos de interações discursivas/conexões a que estão submetidos.

Na visão Moran (2015), alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem dos estudantes dessa geração: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que

reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo, aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas e estimulando, simultaneamente, a cooperação e a colaboração.

Conquanto, a inserção de tecnologia nas escolas não pode ser feita de maneira irrefletida: antes de se modernizarem as escolas, fundamental é que sejam compreendidos aqueles que são os maiores interessados em todo esse processo: os estudantes. Não basta saber que eles usam massivamente smartphones e estão conectados das mais variadas maneiras nas redes sociais, é preciso entender quais os reais anseios desses estudantes e de que forma a tecnologia digital pode, de fato, auxiliar para que o seu processo de aprendizagem seja mais efetivo, democrático e significativo.

Ainda de acordo com Moran (2015), a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Uma outra mescla, ou blended é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, onde há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos constante. (MORÁN, 2015, p. 16)

Já Valente (2002) preconiza um modelo de construção do conhecimento na Educação à Distância de “Estar Junto Virtual”, com as seguintes características nas interações entre professor e estudantes:

devem enfatizar a troca de ideias, o questionamento, o desafio e, em determinados momentos, o fornecimento da informação necessária para que o grupo possa avançar, ou seja, o "estar junto" ao lado do aprendiz, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas (VALENTE, 2005, p. 29).

Desta maneira, podemos traçar um paralelo entre a abordagem interacionista de Valente (2002) com a abordagem de Vygotsky (2003), para quem toda a atividade ou ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento é mediada socialmente, tanto simbolicamente, por meio de signos internos e externos, quanto pelo uso da linguagem, ou, ainda, pela ação de outro sujeito. Nessa concepção, a linguagem não se refere somente à fala, mas também às diferentes formas de interação que o homem tem criado historicamente para interagir com toda a sociedade. Nesse sentido, a evolução tecnológica veio como um facilitador das interações sociais (sejam elas em meio escolar formal ou em outros contextos), desde que usada no momento adequado e de forma significativa.

Em concordância com a teoria vygotskyana do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, conforme a sua maturidade, a função do adulto (mãe, pai, professor, etc.) seria a de regular as formas culturais/sociais de comportamento que, uma vez internalizadas, dispensariam a mediação. Assim, com o intuito de discutir a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (2003, p. 112) elabora a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial”, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim sendo, seria interessante se o adulto conseguisse atuar nessa ZDP ao interagir com as crianças, a fim de impulsionar as suas competências cognitivas emergentes. Da mesma forma, a Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser extrapolada para todas as situações de ensino/aprendizagem em situações interativas, sejam elas presenciais ou à distância.

Segundo entendimento de Vygotsky (2003) o homem como um ser social, a interferência de outras pessoas (pais, professores e colegas) torna-se um aspecto fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, seja de que época forem ou de quais instrumentos tecnológicos sejam utilizados. Nesse processo, o docente deve ser o estimulador da Zona de Desenvolvimento Proximal, provocando avanços nos conhecimentos que ainda não se consolidaram. No entanto, a interferência do professor não pressupõe uma pedagogia autoritária ou uma relação hierárquica entre professor e estudantes – ao contrário (e principalmente no contexto das interações discursivas entre professores e estudantes do século XXI), a empatia, a colaboração e o “construir juntos” o conhecimento, seja em sala de aula ou em ambientes virtuais tornam-se fundamentais para que o ensino seja, de fato, significativo.

Aumentando e/ou ampliando as questões discutidas para o ensino híbrido, consideramos que o docente da era da informação deve estar consciente da importância do seu

papel de mediador em interações professor-estudantes (presenciais ou à distância) que sejam democráticas/cooperativas e significativas, refletindo constantemente sobre seu papel na sociedade e na construção e compartilhamento do conhecimento.

De acordo com Moran (2015), o papel do professor na atualidade é mais o de curador e de orientador:

Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas) (MORÁN, 2015, p. 24).

Da mesma maneira, Siemens (2008) considera que os educadores-curadores criam recursos de aprendizado que expõem os estudantes às ideias críticas, conceitos e artigos dentro de um campo. Na visão do autor, um professor-curador reconhece a autonomia dos estudantes, mas compreende a frustração de se explorar territórios desconhecidos sem um mapa. Um curador é um estudante experiente. Em vez de conhecimento, ele cria espaços nos quais o conhecimento pode ser criado, explorado e conectado. Enquanto curadores compreendem seu campo de conhecimento muito bem, eles não aderem às tradicionais estruturas de poder centradas no professor. Um curador equilibra a liberdade individual dos alunos com a interpretação criteriosa do assunto que está sendo explorado.

Nesse contexto, os estudantes são livres para explorar, encontram telas, conceitos e artefatos representativos da disciplina e/ou componente curricular. A sua liberdade de exploração é ilimitada, mas quando eles se envolvem com o assunto, os conceitos-chave da disciplina ou componente curricular são transparentemente refletidos através das ações do professor-curador.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a produção deste artigo, pudemos refletir sobre os novos papéis e competências interativas a serem assumidas pelos professores em sala de aula ou no ensino à distância, em suas interações com estudantes da geração Y. Pudemos verificar que os papéis de curador, orientador e de mediador não se distanciam de uma abordagem sociointeracionista do ensino, tal como a proposta por Vygotsky.

Torna-se necessário levar em consideração que o professor deve abandonar uma eventual postura superior e autoritária, para que, junto aos estudantes, crie uma parceria que funcione de maneira efetiva, com diálogo, empatia, cooperação e colaboração. Do mesmo modo, o estudante deverá ser motivado a sair da posição passiva para assumir a participação ativa, questionadora, criativa e comprometida com o exercício de investigação e construção do conhecimento. Professores e estudantes estarão, portanto, conectados e engajados na busca da construção de saberes e fazeres individuais e coletivos.

Por fim, esperamos que nossas reflexões tenham contribuído para que investigações a respeito de experiências práticas de ensino híbrido e da interação professor/estudantes nesse contexto sejam futuramente conduzidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARLSON, S. **The net generation in the classroom**. Chronicle of Higher Education, 52(7), p. A34-37, 2005.
- CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Maio de 2013. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf Acesso em: 01 de março de 2021.
- CYSNEIROS, P. G. **Informática Educativa**. UNIANDÉS – LIDIE, vol. 12, No.1, 1999.
- DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- MORÁN, J. Mudando a Educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Coleção Mídias Contemporâneas. SOUZA, Carlos Alberto e MORALES, Ofélia Elisa Torres (Orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- SIEMENS, G. **Learning and Knowing in Networks: Changing roles for Educators and Designers**. Presented to ITFORUM for Discussion, 2008. Disponível em: http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2008_siemens_Learning_Knowing_in_Networks_changingRolesForEducatorsAndDesigners.pdf Acesso em: 01 de março de 2021.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2000.
- VALENTE, J. A. Uso da Internet em sala de aula. **Educar**, 19. Curitiba: Editora da UFPR, 2002, 131-146.
- VALENTE, J. A. **Espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**, Campinas, 2005. Tese (Livre-Docência), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Estreitando relacionamentos na educação à distância**. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 5, n. spe, p. 01-08, Jan. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WRUBEL, G. **Estudo da relação poder / submissão em sala de aula a partir da análise da interação conversacional entre professor e alunos**. Estudos Linguísticos, n. XXXIV. Campinas, 2005.

AValiação DO ALUNO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Adilis da Silva Dantas³⁶

RESUMO

A questão da avaliação sempre se constitui um tema importante e essencial na educação e vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos, com variados enfoques de tratamentos tais como: tecnologia, sociologia e política. O principal objetivo deste estudo foi analisar a avaliação do aluno surdo no Ensino Fundamental e as possíveis estratégias utilizadas por professores para que esta não se torne ferramenta para a exclusão. Este artigo foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica, elaboração de um projeto de pesquisa, com bases na análise da realidade escolar, onde foram abordados aspectos relevantes acerca da educação dos surdos, as diversas filosofias desenvolvidas ao longo da história, levando em conta o contexto social, as modificações até os dias atuais, concepções históricas e sociais. Um breve estudo dos termos legais para educação dos surdos, o que nos diz a legislação, a língua de Sinais, a Legislação Brasileira e a Garantia do Intérprete em sala de aula. Quanto a avaliação apresenta-se conceitos e modalidades, sua função no processo de ensino e aprendizagem como avaliar o aluno surdo. Ao final, fez-se algumas considerações devido a amplitude do tema e a pesquisa contínua para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação; Surdez; Educação.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação tem sido uma preocupação no cotidiano pedagógico do professor, do aluno e da comunidade escolar em geral. A mesma exerce a difícil tarefa de diagnosticar sistematicamente a ação que envolve todo o processo educativo, pressupondo uma ação intencional por parte de quem ensina e de quem aprende. Analisar e entender o processo de avaliação, pelo qual o aluno surdo percorre, até os dias de hoje.

Também, ao se reconhecer a língua de sinais como uma língua legítima, composta por todos os atributos, reconhecer a importância de uma avaliação que permita o acompanhamento da aprendizagem das disciplinas como um todo, não levando em consideração apenas métodos classificatórios e seletivos.

Nos dias atuais há uma crescente nas políticas públicas educacionais no que se refere à inclusão de alunos com deficiência nas escolas de Ensino Fundamental. No campo da surdez, muito se tem avançado no que diz respeito as políticas públicas que legitimam e garantem os direitos do aluno surdo. São avanços desde o ponto de vista do reconhecimento da língua de sinais como uma língua estruturada assim, como qualquer outra e indispensável para uma educação de qualidade ao aluno surdo até a garantia de um intérprete em sala de

³⁶ Especialista em LIBRAS: docência, tradução/interpretação e proficiência - Faculdade Estácio do Rio Grande do Norte

aula e avaliações diferenciadas. Por mais que existam tais garantias, ainda existem lugares que não compreendem tais legislações e, por falta de conhecimento ou negligência, não fazem cumprir os direitos que o aluno possui, principalmente, em sala de aula.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS: um breve histórico

Na Antiguidade greco-romana, os ouvintes consideravam que os surdos não eram seres humanos competentes por não desenvolverem a língua oral auditiva. Isso decorria do pressuposto de que o pensamento não existia sem linguagem e esta não se desenvolvia sem a fala, quem não ouvia logo era considerado como não presente, não podendo assim, ser ensinado e, portanto, aprender. Foram criadas diferentes filosofias educacionais, na tentativa de se educar os surdos, umas baseadas na língua oral, outras baseadas na língua de sinais, próprias das comunidades surdas.

No início do Século XVI, o monge beneditino Pedro Ponde de Leon ensinou a quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim, italiano e ainda conceitos de física e astronomia. Sua metodologia baseava-se na dactilologia, escrita e oralização, essa educação teve início uma vez que, somente os oralizados, teriam direitos as heranças e títulos.

Em 1750, na França, o Abade Charles Michel de L'Épél aproximando-se de um grupo que perambulava pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a Língua de Sinais, posteriormente, criou os sinais metódicos, combinado a língua de sinais como a gramática sinalizada francesa. L'Épél teve grande êxito na educação de surdos e acreditava que todos os surdos, independentemente do nível socioeconômico, deveriam ter acesso à educação pública e gratuita. Nesse mesmo ano, na Alemanha, surgem com Samuel Heinick, as primeiras ideias da filosofia oralista.

Essas filosofias se contrapunham e foram alvo de análises científicas, onde os argumentos de L'Épél apresentaram maior consistência para a educação dos surdos. A partir do século XVIII a educação dos surdos ganha força quantitativamente devido as construções de escolas para surdos qualitativamente, uma vez que, como o uso da língua de sinais os surdos podiam aprender e desenvolver diversos assuntos em diversas áreas.

Em 1815, o professor americano Thomas Gallaudet, interessado em mais informações sobre a língua de sinais viaja para a Europa encontrando-se com a família Braindwood, que utilizavam somente a língua oral na educação dos surdos e L'Épél, que

utilizava o sistema manual. Como a família Braindwood recusou-se a ensinar sua metodologia à Gallaudet, esse viu-se destinado ao aprendizado do método de L'Épél. Em 1817, Gallaudet, juntamente com Laurent Clarc, melhor aluno de L'Épél, funda a primeira escola para surdos nos EUA, utilizando de metodologias que, posteriormente seriam utilizadas na comunicação total.

Em 1821, as escolas públicas dos EUA direcionam-se à língua de sinais e, em 1850, passa-se a utilizar a língua de sinais Americanas - ASL, e não mais o inglês sinalizado. Em 1854, funda-se a primeira Universidade para surdos, a Universidade Gallaudet. Com a morte de Laurent Clarc, em 1869, a utilização da língua oral na educação de surdos e, conseqüentemente, há prejuízo na aprendizagem dos alunos surdos, começa a se destacar.

O Congresso Internacional de Milão, ocorrido em 1880, teve por objetivo a discussão e votação da melhor metodologia na educação dos surdos, onde o oralismo venceu a língua de sinais e esta foi oficialmente proibida nas escolas. O oralismo teve como maior defensor Alexander Grambell, o inventor do telefone. Nesse Congresso, também foi vetada a participação dos professores surdos. Após nove anos do congresso de Milão, ocorreu em Paris o 1º Congresso Internacional dos Surdos, alegando inviabilidade do método de L'Épél que, sem excluir o uso da fala, reconhece a língua manual como instrumento mais apropriado para o desenvolvimento intelectual do surdo.

Após o Congresso, o conceito de surdo passou a ser de deficiente anormal, caracterizado como sujeito anormal, caracterizado como sujeito a ser tratado e curado. Somente em 1900, no 4º Congresso Internacional, que ocorreu novamente em Paris, os professores surdos puderam participar das discussões, porém em sala separada dos professores ouvintes. Os relatos sobre o insucesso da utilização do oralismo para a educação dos surdos aparecem no início do século XX, quando se observou que o nível da fala e aprendizagem dos alunos surdos, após sete ou oito anos de escolarização, era alguém do esperado e que estes não estavam preparados profissionalmente à nenhuma função.

Em 1910, foi realizada pelos psicólogo Binet e Simon a primeira avaliação sistemática da educação dos surdos em duas escolas francesas e concluíram que a educação oralista não permitia o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desses indivíduos. Então, em 1968, iniciou-se por Ro Holcom, a utilização de todos os métodos possíveis para se atingir a comunicação, abrangendo sinais, gestos e outros mecanismos de comunicação, o que chamamos hoje de comunicação total. O maior centro de pesquisa dessa filosofia foi a Universidade Gallaudett, primeira universidade para surdos, criada em Washington por Edward Gallaudett.

Em 1971, ocorreu em Paris o congresso Mundial dos Surdos, onde houve novamente a valorização da Língua de Sinais. Em 1975, no Congresso realizado em Washington, evidenciou-se a conscientização de que a filosofia oralista, embora houvesse perpetuado por um século, não serviu como solução para a educação dos surdos. No Brasil, relata-se que, em 1855, chegou aqui o professor surdo francês Hernest Huet, trazido por Dom Pedro II. No dia 26 de setembro de 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos -INES, fazendo uso da língua de sinais.

O INES em 1911, segundo a tendência mundial, adota a filosofia oralista em todas as disciplinas e em 1957, a língua de sinais foi abolida de vez da sala de aula. Não se conseguiu a extinção da língua de sinais da escola por completo, pois esta era utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola. Em 1970, chega ao Brasil, a comunicação total e, na década seguinte, o bilinguismo, com base nas pesquisas de Lucinda Ferreira Brito, professora linguística. Hoje em dia as três filosofias têm seus defensores no Brasil, mas o Bilinguismo ganha forças a cada dia, pela luta constante da comunicação surda.

2.2 DIFERENTES FILOSOFIAS EDUCACIONAIS

A comunicação é vital na construção da identidade. O homem estrutura seu pensamento através da linguagem e é através desta que ele se insere culturalmente, transformando em sujeito histórico, crítico e participativo. A educação dos surdos passou por diversas correntes educacionais e, em cada período, as filosofias foram sendo discutidas para uma melhor educação desse sujeito. As filosofias educacionais presentes ao longo da história na educação do surdo foram: o oralismo, a comunicação total e o Bilinguismo.

2.2.1 Oralismo

A filosofia oralista baseia-se na necessidade de oralizar o surdo, não permitindo a utilização de sinais, objetivando fazer com que o surdo faça parte da sociedade ouvinte através da fala e leitura orofacial. A visão de linguagem restringe à língua oral e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Suas metodologias baseiam-se nas mesmas utilizadas no ensino da língua nacional à estrangeiros. Porém, o que diferencia o surdo dos ouvintes não está apenas na diferenciação das línguas, mas, principalmente no tipo de língua: a língua oral auditiva distingue-se totalmente da língua de sinais que é espaço-visual. Assim, a maneira pela o indivíduo as apreende são imprescindivelmente distintas.

2.2.2 Comunicação Total

A Comunicação Total tem com premissa básica a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança surda, sendo que nenhum método ou sistema particular deve ser omitido ou enfatizado. Para tanto, deve-se usar gestos manuais, alfabeto digital, expressão facial, tudo acompanhado da fala ouvida, utilizando um aparelho amplificador sonoro individual. A ideia é utilizar qualquer forma que funcione para transmitir vocabulário, linguagem e conceitos de ideias entre o ouvinte e o surdo, fornecendo uma comunicação fácil e livre. A comunicação total defende a utilização de recursos visuais, espaciais na comunicação do ouvinte com o surdo porém não privilegia a língua de sinais, que é a língua materna dos surdos. Os defensores da comunicação total também acreditam que somente a aprendizagem da língua oral não garante o sucesso intelectual do aluno surdo e que, cabe à família decidir qual melhor método a ser utilizado com cada criança.

2.2.3 Bilinguismo

As pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais iniciaram em torno de 1960, no entanto a filosofia bilíngue surgiu na década de 70 quando, em alguns países como Inglaterra e Suécia, percebeu-se que as línguas de sinais deveriam ser utilizadas separadas da língua oral, não as utilizando simultaneamente como havia defendido a comunicação total. No Bilinguismo, através da língua de sinais, a língua oral dominante é ensinada como segunda língua. As diferentes culturas surdas são preservadas e a criança pode se desenvolver com um sentimento positivo em relação à sua identidade, enquanto pessoa surda.

2.2.4 Língua de Sinais

Não se sabe quando as línguas de sinais foram criadas, mas sua origem remonta possivelmente à mesma época ou a épocas anteriores àquelas em que foram desenvolvidas as línguas orais. O que se sabe é que pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais iniciaram em torno de 1960. Há que acredite que a língua de sinais nada mais é a utilização da pantomima com gestos manuais e que essa língua é universal por acreditarem que a utilização dos gestos ocorre de forma intuitiva, não exigindo uma aprendizagem e pelo fato da comunidade surda ser uma minoria e assim, não haver necessidade de especificações da

língua ao redor do mundo. Essa perspectiva é errônea, uma vez que os surdos apresentam a mesma dificuldade que os ouvintes na utilização de outras línguas, para se comunicarem com pessoas de outros países. Assim como as línguas orais, as línguas de sinais também se caracterizam pela cultura a qual estão atreladas, agregando em si os dialetos e regionalismos específicos de cada lugar.

2.3 A LÍNGUA DE SINAIS, A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A GARANTIA DO INTÉRPRETE EM SALA DE AULA

Os recursos pedagógicos são especialmente voltados para dar maiores possibilidades de aprendizagem, considerando as suas necessidades peculiares a sua deficiência. Mesmo em processo de implantação, as salas especializadas vêm proporcionar um maior amparo as escolas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996), em seu capítulo V, artigo 59:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;
Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para a concluir em menor tempo o programa escolar para superdotes;
Professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Os recursos visuais na sala de aula também devem ser pensados e elaborados de forma lúdica e significativa, com imagens de fácil entendimento, além de informações convencionais do sistema de escrita para que atenda a necessidade comunicativa de todos os recursos e ambientes que a escola dispõe. O Art. 54 diz que

é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: II ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; I atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; Atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1996, p. 45).

A partir dessa legislação, verifica-se que as diversidades devem ser levadas em conta no processo de ensino e aprendizagem, não descartando a complexidade que abrange tal processo. É garantido por lei, não apenas o atendimento educacional especializado

preferencialmente na rede regular de ensino aos alunos surdos, aqui em questão, com também a garantia de equidade de ensino. Sendo assim, ratifica-se a importância da reavaliação das práticas pedagógicas para o atendimento de tais alunos na rede de ensino regular.

A língua de sinais é um código composto por um conjunto de signos utilizados na comunicação dos grupos entre si. A Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS é a língua materna da comunidade surda, sendo composta por todos os aspectos linguísticos que qualquer língua possui.

Art.1º é reconhecido como meio legal de comunicação e expressão a língua brasileira de sinais LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados; Parágrafo único: Entende-se com língua de sinais LIBRAS, a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art.3º As instituições públicas de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas em vigor.

Art.4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação especial, de fonoaudiologia e de magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002, p. 23).

A interpretação entre a língua de sinais e a língua oral além de ser desafiadora por envolver duas línguas distintas (oral, auditivo x visual, especial) é indispensável para a educação dos surdos. O intérprete na sala de aula, nada mais é que um apoio pedagógico capaz de servir como ponte de ligação comunicativa entre o aluno surdo e o professor ouvinte. É tão necessária a participação do intérprete de língua de sinais em sala de aula que o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, Capítulo IV, regulamenta sua presença como garantia de acesso dos surdos à comunicação e informação além da educação:

Art.14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação além da 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 a superior.

§ 1º Para garantir o atendimento especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

Promover cursos de formação de professores para:

O ensino e uso da Libras;

A tradução e interpretação de Libras – Língua portuguesa; e

O ensino da Língua portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

Oferta, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da língua portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

Prover as escolas com:

Professor de Libras ou instrutor de Libras;

Tradutor e intérprete de Libras – Língua portuguesa;

Professor para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

Professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; Todas as instituições de ensino devem garantir a presença do intérprete em sala de aula, ampliando o campo de apreensão e assimilação de conteúdo do aluno surdo, visando, dessa maneira, seu desenvolvimento em sala de aula.

Conceituamos avaliação com um ato de reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los interagindo com o mundo e com os demais seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir.

2.3.1 Avaliação Diagnóstica

É aquela realizada no início de um curso ou ano letivo, tendo como objetivo, a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos básicos, isto é, se os alunos possuem os conhecimentos, habilidades imprescindíveis para novas aprendizagens. Esse tipo de avaliação vem sendo utilizada para caracterizar eventuais causas, numa tentativa de somá-las.

2.3.2 Avaliação Formativa

É realizada no decorrer do ano letivo, tendo como meta verificar se os educandos estão atingindo os objetivos previstos nos conteúdos ministrados, através dos resultados, percebe-se se o aluno domina gradativamente cada etapa ou bimestre antes de ingressar numa outra etapa do ensino aprendizagem, e alcançar os objetivos estabelecidos naquele período. Através dessa avaliação o aluno conhece seu potencial entre erros e acertos e adquire estímulo para estudar. Esse modelo de avaliação formativa destaca-se por orientar o professor a estudar

e pôr em prática suas ações diárias em sala de aula, motiva os efeitos positivos e evita as tensões causadas nas avaliações.

2.3.3 Avaliação Somativa

Tem como objetivo classificar os sujeitos no final de um curso, nas escolas é usada no término do ano letivo ou unidades periódicas do ensino aprendizagem. Essas três formas de avaliação estão intimamente vinculadas para garantir a eficácia do processo ensino aprendizagem, porém, deve o professor analisá-las e julgá-las adequadamente ou não, dependente da abordagem teórica a qual adequa suas ações didáticas na sala de aula.

O processo avaliativo tem como função orientar-se pelas múltiplas dimensões da aprendizagem envolvidas em cada experiência educativa. É preciso analisar a cada etapa do processo individual, questões relativas as áreas de conhecimentos, o aprofundamento na abordagem dos conteúdos, a aprendizagem no sentido teórico prático, o envolvimento do aluno na tarefa de aprender, as relações estabelecidas com o grupo.

Envolvidos em uma mesma atividade, os alunos apresentarão reações muito diferentes em termos do entendimento e riqueza do conhecimento. A avaliação é uma produção de si mesmo, mas essa auto produção só é possível através da mediação do professor e com sua colaboração. A aprendizagem torna-se tarefa difícil quando a criança não encontra oportunidades que lhe permita construir-se e reconstruir o mundo que o cerca.

Neste contexto, o professor responsável pelo processo de avaliação e acompanhar o processo de aprendizagem, deve-se manter sempre perspectivas positivas sobre cada educando, incentivando-os a aprimorar suas capacidades intelectuais seguidas da influência do meio, e da consciência crítica da realidade na qual estão inseridos. Para Luckesi (2005, p. 111):

A educação da aprendizagem é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do educando, ou seja, ela permite tomar o conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades e carências na medida em que o que importa é aprender.

Sendo assim, a avaliação deve começar pela própria instituição, ou seja, a escola e os seus segmentos pessoais, organizacionais e administrativos, como também as relações entre o planejamento, os conteúdos e as metodologias adotadas pelos professores. Mas, entre outras, a mais importante, diríamos, é a avaliação que ocorre em sala de aula, pois esta mostra como

está sendo desenvolvido o processo ensino aprendizagem, pois as atividades constituem parte indissociáveis do conhecimento.

Para alguns adultos, resgatar suas lembranças da escola significa associar a avaliação a uma experiência gratificante e construtiva, para outros, ela evoca, ao contrário, uma experiência, uma sequência de humilhações, descontentamentos e fracassos. As questões que envolvem a avaliação escolar são demasiadamente abrangentes para algum sistema de notação ou de alcance unanimidade duradoura. Por isso é preciso vê-la em sua diversidade tradicional.

A avaliação é tradicionalmente associada na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os educadores são compostos e depois classificados em virtudes de uma norma de excelência, definida pelo professor e pelos melhores alunos. Essa concepção de educação está envolvida em um contexto de avaliação que vai se preocupar apenas com a verificação dos conhecimentos. Nessa concepção, a avaliação transforma os alunos em meros arquivos de verdades descobertas previamente pelos professores na sua formação e na preparação de suas aulas.

A avaliação tradicional se preocupa com o produto, os resultados, fazendo compreender que a certificação é mais importante, pois garante aos empregadores em potencial, que seu portador recebeu uma formação. O mercado de trabalho ainda permanece controlado pelo sistema educativo. Essa certificação fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridas e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo envolvido.

Ela garante, sobretudo, que um estudante sabe globalmente o que é necessário saber para o ano seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão. A vantagem de uma certificação é mais importante, pois garante aos empregadores em potencial, que seu portador recebeu uma formação. O mercado de trabalho ainda permanece controlado pelo sistema educativo. Essa certificação fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridas e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo envolvido.

Ela garante, sobretudo, que um estudante sabe globalmente o que é necessário saber para o ano seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão. A vantagem de uma certificação instruída e justamente a de não precisar ser controlada ponto por ponto, de servir de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior. Tomando como referência Luckesi (2005, p. 39):

A avaliação da aprendizagem não é, e não pode continuar, equivocadamente, sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submetem a todos. Basta de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diverge dos exames, que são classificatórios, seletivos, excludentes.

A prática avaliativa do professor, atualmente, reproduz e revela fortemente suas vivências como estudantes e como educador e que a concepção de avaliação que tem marcado a trajetória de alunos e professores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados, ou seja, a avaliação tradicional. Os professores que adotam tal concepção de avaliação estabelecem uma relação direta entre procedimentos como: prova, nota, conceito, boletim, recuperação e reprovação.

A esses constituintes da prática avaliativa tradicional também recebem outros significados, análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do todo educando. A avaliação como uma função classificatória e burocrática persegue um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, divisão do conhecimento.

Registros de resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento. Nota, conceito, é conferida ao longo do processo sem interpretação ou questionamento quanto ao seu significado e poder. Essas sentenças periódicas, segundo Hoffmann (1996, p.19):

Obstaculizam na escola a compreensão do erro construtivo e de sua dimensão na busca de verdades. Impedem que professores e aluno estabeleçam uma relação de interação a partir da reflexão conjunto, do questionamento, sobre as hipóteses formuladas pelo educando em sua descoberta do mundo.

Porém, é necessário se repensar nessa prática em alguns aspectos, como por exemplo: que a avaliação ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não somente após acontecer se for superado o caráter de terminalidades e de medição de conteúdos aprendidos, tão envolvidos às práticas escolares, afins de que os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os educandos.

2.4 COMO AVALIAR O ALUNO SURDO

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. De acordo com Mantoan (2003, p. 23) “acreditamos na criação de estratégias, por parte do professor e da escola, para atender os alunos surdos e as especificidades da sua escrita”. Partindo desse pressuposto, podemos dizer que a avaliação do aluno surdo, deve contar com o auxílio do intérprete que o acompanha em sala de aula, acompanhamento este garantido por lei.

Dessa forma, o professor avaliará de forma contínua, o processo de ensino aprendizagem, renunciando a visão tradicionalista e conservadora que muitos carregam até os dias de hoje ao se tratar de avaliação. Deve-se acompanhar o processo ensino aprendizagem levando-se em conta que, a língua materna do aluno em específico é a Libras, diferentemente dos demais alunos envolvidos, que tem a língua portuguesa como a língua natural. Além disso, o professor deve contar com o apoio do intérprete na correção das provas, uma vez que esse profissional é habilitado na proficiência da Libras, servindo de apoio pedagógico pós avaliação.

Outro aspecto relevante quanto as avaliações é o uso de textos de circulação social que, por fazer parte do cotidiano do aluno, é mais prático e fácil no desenvolvimento da escrita em português, uma vez que, a única via de acesso à língua portuguesa para os alunos surdos é a escrita. É importante que o professor observe quais aspectos gramaticais poderão ser sistematizados devido as dificuldades na compreensão do texto que o aluno possa ter, levando em consideração que nesse caso, os aspectos gramaticais não se referem à gramática tradicional, mas os conhecimentos que são naturais no processo de aquisição da linguagem oral-auditiva desconhecidas pelo o aluno surdo.

O maior problema na educação da língua portuguesa para alunos surdos é a comunicação. Deve-se questionar sobre as limitações que a surdez implica na aprendizagem da língua oral-auditiva, entendendo que para se aprender a ler não necessariamente precisa aprender a falar e que o aluno surdo pode entender o texto e o enunciado das questões e, ao respondê-las na modalidade escrita, o faz utilizando os parâmetros da sua língua visual, espacial, sem perder o foco do que lhe foi pedido novamente, vê-se que é imprescindível a presença do intérprete em sala de aula. A língua portuguesa escrita deve ser aprendida pelo aluno surdo, porém, deve-se levar em conta o que o aluno aprendeu, mesmo que seu raciocínio seja expressado através da combinação da sintaxe da língua de sinais com a língua portuguesa.

Partindo dessas considerações, percebe-se a importância da não generalização do processo avaliativo, levando-se em conta as diversidades dos alunos. Ao generalizarmos o processo pelo qual todos os alunos seriam destinados à aprenderem, não levando em conta o tempo e as necessidades de cada aluno ou grupo, estamos sujeitos a massificarmos o fracasso escolar.

2.5 CARACTERIZADO A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA TRINDADE CAMPELO

A Escola Municipal Professora Trindade Campelo, está situada à Rua Primo Martins, nº 152, bairro Silvio Bezerra de Melo, na cidade de Currais Novos RN. Localizada na zona urbana, pertencente à rede municipal de ensino, mantida pela Prefeitura Municipal de Currais Novos, CEP 59.380-000, fone (84) 3405-2751. Instalada em 30 de janeiro de 1984, pelo Decreto nº 470/84, na administração do Prefeito municipal, José Dantas de Araújo. Registrada com o CNPJ de nº 01.876.048/0001-20.

A escola foi construída com apenas duas salas de aula, uma para os professores, cozinha, secretaria e banheiros, porém, em virtude do crescimento do bairro houve quatro ampliações. Hoje consta com 27 dependências, sendo nove salas de aulas, uma sala para biblioteca, leitura e multimídia, uma sala de professores, uma secretaria, um almoxarifado, uma cozinha, uma despensa, oito banheiros, um Telecentro, um laboratório de PROINFO, dispõe ainda de pátio coberto, duas áreas de lazer. Em 2005, a escola tinha matrícula de 400 alunos, hoje estão matriculados, 574 (Quinhentos e setenta e quatro), distribuídos nos três turnos. A escola trabalha com Educação Básica, nas modalidades do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e PROEJA FIC.

Dispõe também de um quadro geral de 57 servidores, sendo 32 professores e 25 funcionários. Os mesmos são capacitados através de cursos promovidos pela SEMEC, projetos de estudos, de fundamentação, palestras e momentos de troca de experiências realizada pela própria escola. Sendo a única escola instalada no bairro Sílvio Bezerra, tem características bem diferenciadas por se tratar de um bairro periférico.

A escola vem buscando, numa ação conjunta com a comunidade escolar, uma educação transformadora, preocupada com a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, conscientes do seu papel e da perspectiva de crescimento proporcionada pela educação, mudando, assim a concepção de que a realidade das pessoas nascida em ambientes menos favorecidos pode reverter o quadro de desigualdade social existentes.

Os pressupostos teóricos que norteiam o Projeto Político Pedagógico da Escola, traduzem uma gestão democrática, proporcionando aos educandos um ensino público de qualidade, fundamental nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que vem refletindo sobre o contexto atual da educação brasileira, favorecendo o desenvolvimento do diálogo permanente entre todos os segmentos da escola. Baseado nestes fundamentos, a Escola tem como missão assegurar o diálogo entre o ensino e a aprendizagem, visando à permanência dos alunos na escola e transformando-a num ambiente alfabetizador e promotor de valores essenciais no resgate da cidadania.

Diante dessa missão, a linha de trabalho desenvolvida nesta escola, possibilita a avaliação e a abertura de novas perspectivas através de ações integradas, concretas e objetivas, de modo que a educação atinja a todos os alunos, em todos os níveis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se neste trabalho proporcionar, de forma muito sintética, mas objetiva e estruturada, de como a avaliação do aluno surdo deve ocorrer no ensino fundamental, a fim de acompanhar, de fato, o que o aluno aprendeu, levando em consideração as especificidades de sua língua materna - Libras.

Para satisfazer este objetivo de estudo, optou-se por uma descrição sequencial do processo linguístico até chegarmos à Libras. Este artigo constituirá um auxílio útil aos professores que trabalham diretamente com alunos surdos, proporcionando um melhor atendimento ao que e como avaliá-los. Faz-se notar também, a importância dos professores de diferentes disciplinas se articularem para traçarem, a partir de suas vivências, estratégias que visa a diminuição do fracasso escolar desses alunos devido uma avaliação generalizada, visto que, o aluno surdo, tem as mesmas possibilidades desenvolvimento que o aluno ouvinte, precisando, somente, as suas necessidades especiais sejam supridas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, Eduardo. **Língua Brasileira de Sinais: uma Conquista Histórica**. Brasília SEEP, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 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/ccivil03/leis/2002/10436.htm>. Acesso em 17 de outubro de 2020.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1996.

KARNOPP, Lodenir Béquer; QUADROS, Ronice Muler de. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artemed, 2004

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**, 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, M.T. **Inclusão Escolar**: O que é? Por que? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003

O ENTRELAÇAR DAS APRENDIZAGENS INFANTIS CONSTRUÍDAS SOB A ÓTICA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Jhennify Karla de Medeiros Silva³⁷

RESUMO

A presente obra aborda um estudo sobre O entrelaçar das aprendizagens infantis construídas sob a ótica da alfabetização e letramento tendo como objetivo investigar como se dão as práticas de Alfabetização e Letramento e como estas devem ser trabalhadas na Educação Infantil. Permeando os questionamentos em torno da necessidade ou não de alfabetizar as crianças deste segmento, evidenciando a inserção do letramento nas atividades que são adequadas a essa faixa etária. Esse estudo foi desenvolvido com base em uma revisão bibliográfica, partindo das diversas conclusões dos autores referentes ao assunto, apoderando-se de elementos científicos que comprovam subsídios teóricos metodológicos tendo como fontes primárias os estudos de Soares entre outras fontes secundárias que tratam sobre alfabetização e letramento. Como principal resultado foi possível observar que trabalhar sob a perspectiva da alfabetização e letramento, beneficia as crianças, em seu desenvolvimento integral familiarizando-as com o mundo escrito assimilando-o a sua função social desde que trabalhado com metodologias bem executadas e contextualizadas, propostas sob o olhar da ludicidade, pois esta é o ponto inicial para qualquer aprendizagem na educação infantil.

Palavras-Chave: Alfabetização; Letramento; Educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

A educação em um contexto geral passou por diversas transformações a partir dos anos 80 quando nos Estados Unidos começou a haver a (des)invenção da alfabetização, seguido da invenção do letramento e culminando na reinvenção da alfabetização. Consideramos que a demanda de uma sociedade pensante, atuante, contraria aquela sociedade tradicional que vinha trazendo um legado de pessoas passivas, condicionadas a não expressarem as suas opiniões, por falta de conhecimento e criticidade.

A Educação Infantil desempenha papel efetivo, do ponto de vista pedagógico, garantindo às crianças aprendizagem de novas formas de expressão, onde deve ser valorizado sua realidade e seus conhecimentos prévios, favorecendo um desempenho satisfatório na formação do sujeito crítico e reflexivo. Por isso, a inserção da alfabetização e letramento ainda nessa fase educacional tem valor significativo para a construção desse ser pensante. Ambas são distintas, porém indissociáveis nessa perspectiva tomamos como temática de pesquisa o entrelaçar das aprendizagens infantis construídas pela ótica do letramento, objetivando investigar como se dão as práticas letradas na Educação Infantil.

³⁷ Especialista em Alfabetização e Letramento - Faculdade do Maciço de Baturité/FMB

Durante as observações e leituras feitas para essa pesquisa foi possível destacar determinadas fragilidades no processo de alfabetização e letramento. Nessa perspectiva a problemática desse trabalho paira diante da reflexão que gira em torno da indagação: como a alfabetização e o letramento inseridos na etapa da educação infantil podem auxiliar no desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e escrita, sem queimar etapas? Este questionamento tem como base considerarmos os dois processos como condição essencial para a ampliação de diversos aspectos do desenvolvimento, os quais contemplam uma ação pedagógica adequada e produtiva no processo de ensinar e aprender no âmbito educativo. Portanto, justificamos a escolha desse tema por acreditarmos ser este, um estudo de grande importância, pois trará contribuições significativas para a prática pedagógica de muitos professores da Educação Infantil.

Evidentemente numa sociedade do século XXI demarcada pela revolução tecnológica há de se convir à importância de buscarmos o letramento que se efetiva na aprendizagem significativa e com competências capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos para atuar em qualquer outro contexto social.

A Educação Infantil atualmente se orienta por uma função pedagógica. Nessas circunstâncias entendemos que no que tange essa fase da educação básica destaca-se seu desempenho fundamental no processo de ensino da leitura e da escrita das crianças. Já que este é um processo de elaboração de conhecimento inerente a infância, não podendo ser ignorado pela instituição educacional. Essa é uma etapa primordial do desenvolvimento escolar das crianças, pois nela as mesmas recebem informações sobre a escrita quando brincam com os sons das palavras percebendo diferenças e semelhanças entre os procedimentos.

Para compreendermos as particularidades dessa temática foram definidos como objetivos específicos: perceber a importância do lúdico no auxílio da aprendizagem e do letramento, definir o que seria um ambiente alfabetizador e qual a sua principal função, analisar a importância do letramento na Educação Infantil.

A metodologia que o fundamenta é a investigação qualitativa, que emprega as técnicas de análise documental, de questionários, além da observação participante e interventiva. O texto foi produzido a partir de uma revisão bibliográfica sendo ela revisão integrativa de literatura. Buscamos o referencial teórico de Magda Soares (2003) por ser uma autora com grande colaboração no tema sobre alfabetização e letramento. Não desprezando os outros autores que também acrescentaram muito nas explícitas argumentações desta pesquisa. Por isso, é importante que o tema seja pesquisado, a fim de que tenhamos acesso às soluções,

e/ou aos caminhos sugeridos pelos especialistas e pesquisadores da área que investigam como se dá o letramento na Educação Infantil e quais são suas contribuições para a aquisição da leitura e da escrita.

Este trabalho está organizado didaticamente em três tópicos, sendo o primeiro uma discussão acerca dos conceitos, características e considerações sobre os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Por conseguinte, o segundo tópico aborda, o ambiente alfabetizador como fator facilitador da aprendizagem bem como do desenvolvimento integral da criança e, por fim, o terceiro ponto, realiza uma análise e discussão sobre a importância do lúdico como uma ação pedagógica eficaz no desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil.

Por fim, a parte final da pesquisa que será intitulada por considerações finais, onde realizaremos uma síntese dos elementos constantes no texto do trabalho, unindo ideias e fechando as questões apresentadas nesta introdução.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: conceitos, características gerais e considerações sobre os processos

Durante muito tempo no Brasil o conceito de alfabetização se traduzia sobre a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando os mesmos em sons no âmbito da leitura, enquanto na escrita se definia como a capacidade de codificar os sons da fala, que por sua vez resultavam em sinais gráficos. Alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado código escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (VAL, 2006), ou seja, alfabetizada é aquela pessoa que domina habilidades básicas para fazer uso da leitura e escrita.

Nos dias atuais o acesso à leitura e escrita na educação infantil acaba gerando algumas polêmicas. De acordo com Scarpa (2006) essas discussões sobre ensinar ou não as crianças se originam nas suposições divergentes sobre a alfabetização. Muitos educadores temem o avanço prematuro das ações pedagógicas tradicionais e a perda do lúdico, em razão destes diferentes pressupostos.

Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, brincadeira, desenho etc.) saíssem por outra. Por outro lado, há quem valorize a presença da cultura escrita na Educação Infantil por

entender que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos. (SCARPA, 2006, p. 1).

Percebendo as novas concepções de alfabetização e a necessidade de reconhecer e nomear práticas complexas e mais avançadas que as anteriores se introduziu em meados dos anos 1980, a palavra letramento. O termo letramento parece ter sido utilizado pela primeira vez, no Brasil, por Mary Kato (1986), na apresentação de sua obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”.

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7).

A palavra letramento passa a manifestar-se no discurso de especialistas da educação como uma tradução da língua inglesa *literacy*. Para o português sua tradução se faz na procura pela ampliação do conceito de alfabetização que abrangeria além dos conceitos de leitura e escrita a práxis dessas habilidades em práticas sociais.

Está implícita no conceito de “literacy” a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2000, p. 17).

Com o avanço e o conhecimento acerca da importância do letramento ser apenas alfabetizado nos dias atuais tornou-se uma habilidade incompleta para responder as cobranças da sociedade. Por muitos anos era necessário somente que o sujeito soubesse assinar o seu nome, pois do mesmo só interessava para o governo o seu voto. Na atualidade, saber codificar e decodificar de forma mecanizada não assegura a interação integral do indivíduo com os diferentes tipos textuais que circundam a sociedade a qual está inserido. É necessário além de ler e escrever compreender os significados e usos das palavras nos diversos contextos e assim sair da estatística de pessoas excluídas de uma sociedade letrada, para então se empoderar dos direitos de cidadão que se apropria dos bens culturais e sociais.

Como foi visto tanto alfabetizar quanto letrar apresentam a mesma função, apesar de terem conceitos distintos, ambos estão relacionados ao processo de conhecimento e devem ser trabalhados concomitantemente. Os termos alfabetização e letramento não são sinônimos. Trata-se de processos distintos que, contudo, ocorrem de forma indissociável e interdependente (LUCAS, 2011).

Não há uma dicotomia entre a alfabetização e o letramento. São processos que caminham juntos, e devem ser ensinados juntos no âmbito escolar. Para Soares (1998) é preciso ter cuidado para não favorecer ou priorizar um dos processos. Vale salientar que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Quando trabalhados de maneira segmentada alfabetização e letramento passam a ser entendidos como processos dissociáveis, o que na verdade seria um equívoco, já que são termos indissociáveis, para isso devem ser trabalhados juntos na construção desse aluno complexo, pensante, letrado. Mas não basta ser letrado tem que ser alfabetizado. A alfabetização não pode ser dissolvida nas práticas de letramento, pois a mesma necessita do ensino de um conjunto de métodos e procedimentos, já o letramento é entendido como o uso geral da tecnologia da escrita que é aprendida na alfabetização.

De acordo com Soares (2000) ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: pois aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificação e decodificação, portanto, apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade. É preciso preservar a necessidade de uma prática pedagógica que tem em vista, à aprendizagem introdutória da linguagem escrita, uma relação de harmonia e interdependência entre os processos de alfabetização e letramento.

Um sujeito pode ser letrado sem ser alfabetizado, ou o oposto pode ocorrer, o indivíduo letrado que já possui seus conhecimentos prévios, com um determinado ponto de vista, quando alfabetizado, pode transformar seus pensamentos, abrangendo-os de modo que passe a agir de maneira crítica e observadora sobre a prática social. O que queremos enfatizar é que, os termos apresentam funções distintas quando aplicados separadamente, porém se desenvolvidos juntos, passam a ser dois termos em uma única função. Alfabetizar letrando é uma prática contemporânea, para que se possa atingir a educação de qualidade e produzir um ensino qualitativo, em que os educandos não sejam apenas uma caixa de depósito de conhecimentos, mas que venham a ser seres pensantes, ativos e transformadores da sociedade.

Como já vimos alfabetizar é muito mais do que codificar e decodificar o código alfabético, por isso letramento se soma com a alfabetização, assim, o mediador necessita perceber o melhor momento para associar leitura e produção textual. Atualmente, os maiores objetivos da educação dizem respeito a ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para alcançar esses propósitos o método de alfabetização necessita expandir o letramento. O letramento é compreendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia (FERNANDES, 2010).

Faz-se necessário encontrar o caminho de união dos dois processos para que seja enfocado seu uso simultâneo e a escola, como instituição comprometida com a democratização social e cultural do conhecimento, tem a missão de assegurar os saberes necessários para o exercício da cidadania. Portanto, diante das novas necessidades comunicativas do mundo atual, é sua responsabilidade promover a ampliação do letramento dos alunos, para que estes possam participar e compreender melhor o mundo.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285)

Alfabetização e letramento apresentam uma relação muito forte, pois uma depende exclusivamente da outra se considerarmos a sua integralidade, sem se constituir em um processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas. Soares (2004) aponta que a alfabetização só tem sentido quando se é desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, levando em conta o contexto do letramento.

Dessa forma, é função do professor por meio do desenvolvimento de suas competências, didáticas e pedagógicas, ensejar meios que favoreçam e elucidem a alfabetização do educando, visto que, ser alfabetizado e letrado torna o indivíduo um sujeito comunicativo que se apropria do sistema de leitura e escrita como elementos únicos e essenciais para a sua inserção no meio social.

Sendo assim, iniciar esse processo ainda na Educação Infantil, facilitará esse processo, pois a partir do olhar pedagógico que percebe a Educação Infantil como um momento propício as aprendizagens o professor focará e priorizará a leitura de mundo, a oralidade, as suposições e as socializações aproveitando-se do mundo escrito e do contato

com diversos gêneros textuais que trarão a familiarização desta criança com o mundo escrito, tendo como objetivo uma base de alfabetização que se estenderá além da codificação e decodificação de símbolos.

2.2 O AMBIENTE ALFABETIZADOR COMO FATOR FACILITADOR DA APRENDIZAGEM BEM COMO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Muito se fala sobre a importância de um ambiente alfabetizador e essa expressão acabou se tornando uma referência para a discussão de aspectos metodológicos da alfabetização e no desenvolvimento do aluno, já que o mesmo pode ser um subsídio para a criança no decorrer das descobertas do mundo da leitura e da escrita. Porém, alguns professores acabam fazendo uma associação equivocada desses espaços, que por muitas vezes podem ser inteiramente ilustrados e saturados de informações e, mesmo assim, acabam não atendendo a verdadeira necessidade de interação e apropriação do conhecimento. Assim, “um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita das quais as crianças têm oportunidade de participar” (BRASIL, 1998, p. 154).

Um ambiente alfabetizador não é definido por seus aparatos, tampouco por seu volume de informação e exposições, vai muito além, o fator que deve ser considerado é como serão desenvolvidas as práticas voltadas para a leitura e escrita, pois é através da interação e participação que o aluno terá oportunidade de avançar, adquirindo conhecimento através de um escambo social. Assim, não podemos compreendê-lo somente como um lugar com muitos escritos expostos, mas um lugar onde se pratica a leitura e a escrita de maneira efetiva.

A atuação dos alunos na construção deste espaço como também no manuseio do mesmo é de suma importância, pois é através do contato entre professor, alunos, demais estratégias e o ambiente, que ele irá despertar para a aprendizagem da leitura e da escrita atrelados com seu uso tanto no cotidiano da vida escolar quanto fora dele. Segundo o ambiente alfabetizador é, portanto um espaço preparado para provocar oportunidades de aprendizagem que se estabelecem de maneira única na proporção em que são construídos por alunos e professores a partir das interações entre si e com as demais fontes e simbólicas do ambiente (MOREIRA, 2007).

O principal objetivo deste espaço é de complementar o que é sugerido pelo professor, sendo ele atrativo e convidativo à aprendizagem, através de elementos básicos e primordiais como os jogos, livros, tintas, cartazes, materiais concretos e recicláveis, entre outros. Para assim conseguir alcançar as finalidades propostas. Na Educação Infantil oportunizar

aprendizagem em momentos de brincadeiras e contatos com o material concreto facilita o desenvolvimento da descoberta. Os professores como condutores deste processo encarregam-se de criar um ambiente rico com instrumentos adequados, relevando os conhecimentos prévios dos estudantes, garantindo um trabalho contínuo e gradativo para o processo de aprendizagem (TEBEROSKY, 2003).

Para a Educação Infantil faz-se necessário que o espaço e os materiais sejam de caráter lúdico para despertar o interesse da criança em interagir nesse processo de letramento, as pesquisas de Teberosky (2003) salientam a importância da constante troca deste material, pois ela enfatiza o desenvolvimento deste ensino, tendo em vista que materiais que nunca são trocados afirmam não possuir objetivo educacional, nesse caso um valor mais de decoração do que outra coisa. Ainda destaca que os materiais devem estar sempre ao alcance da criança, como também é fundamental que estes sejam preparados com a finalidade de facilitar a compreensão da mesma.

Incluir uma criança no mundo da leitura e escrita separando o ambiente material do ambiente social, acaba se tornando uma ação inviável, tendo em vista que as crianças necessitam criar hipóteses para assim então comprová-las, o que se configura na efetuação do aprendizado. Dessa forma, o professor, visto como um mediador das experiências de imersão da criança nessas práticas tem como estratégia pedagógica principal a organização de um ambiente capaz de estimular e desafiar o aluno em seu processo de aprendizagem.

Na Educação Infantil, existem diversas situações de interlocução que precisam da mediação pela escrita. São elas quando se lê um noticiário de jornal, quando se informa sobre o dia e local de uma festinha em um convite, todas essas tarefas, entre muitas outras podem ser partilhadas com as crianças com o intuito de compor a exploração dos diversos usos da escrita e da leitura. Essas atuações do aluno como ser ativo nesses eventos de letramento configuram um ambiente alfabetizador na instituição. Para isso é preciso trazer os diversos gêneros textuais utilizados nas práticas sociais para dentro da escola e assim ampliar o acesso ao mundo letrado (BRASIL, 1998).

O ambiente alfabetizador deve ser organizado de forma que se constitua uma ferramenta de aprendizagem, e que inclua diversos gêneros textuais, os quais devem estar acessíveis aos alunos e permitir uma interação com os mesmos. Tal ambiente não valoriza apenas a aparência, o material escrito deve estar relacionado com as atividades desenvolvidas, de acordo com as necessidades dos alunos, o que possibilita as crianças construir seu próprio conhecimento, e, neste processo dinâmico de aprendizagem, o professor é o mediador.

Em suma, é essencial que os educadores enxerguem as crianças através de toda essa sistematização e notem que elas não aprendem a ler e escrever simplesmente por conviverem com pessoas lendo e escrevendo, pois elas só conquistarão este hábito quando se sentirem estimuladas ou quando tiverem a oportunidade de tatear o objeto de estudo, criando situações e traçando possibilidades com as situações que o meio lhe oferece, mas isso não significa dizer que a presença de um mediador é irrelevante, pois é imprescindível a sua existência para aguçar a curiosidade dos alunos e ajudá-los a conduzirem este processo de forma sistematizada, essa aglutinação entre o manuseio de materiais apropriados, estímulos e metodologias construtivistas caracterizam a verdadeira composição do ambiente alfabetizador.

2.3 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO UMA AÇÃO PEDAGÓGICA EFICAZ NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Por muito tempo a alfabetização era vista apenas como a ação de codificar e decodificar símbolos, por esse motivo alguns professores acreditam que quando se aborda essa perspectiva ainda na Educação Infantil, o lúdico será esquecido e as crianças acabam perdendo a oportunidade de brincar prematuramente, o que poderia ocasionar complicações futuras, nas séries subsequentes. Assim sendo, as crianças só estariam aptas para se alfabetizarem depois dos seis anos, já que a etapa da Educação Infantil era enxergada apenas como assistencialista, com o intuito de cuidar e proteger e somente no ensino fundamental elas poderão evoluir e em seguida quando maduras conseguirão aprender o código escrito.

A Educação Infantil, como campo de estudo e prática na educação, é relativamente recente, atualmente essas instituições não têm mais a conotação de um simples cuidado com a criança enquanto a família trabalha. Hoje se preconiza que o cuidar e o educar devem estar presentes de forma integrada e que a rotina diária deve ser planejada, organizada e considerada como elemento constitutivo da prática pedagógica.

Soares (2009, p. 8) destaca

Até muito recentemente, assumia-se que a criança só poderia dar início ao seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em determinada idade e, por conseguinte, em determinado momento de sua educação institucionalizada, como por exemplo, aqui no Brasil, aos 06 anos, idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental.

Ao pensar em propostas pedagógicas para essa faixa etária, precisaremos conhecer as concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem para podermos ofertar uma proposta com qualidade e de acordo com as potencialidades de crianças entre zero e seis anos. Conhecer como elas aprendem, conhecem o mundo e se desenvolvem deve ser a base para todo o trabalho do educador, além de compreendermos a importância do lúdico e, especialmente, das brincadeiras de faz de conta para o desenvolvimento.

No entanto, podemos fomentar essas aprendizagens ainda na educação infantil, pois não trabalhar no contexto do letramento com esse público seria como privá-los de algo inevitável, é possível inserir essas concepções ainda nessa fase educacional, porém sem esquecer de fazê-lo de maneira lúdica.

Não se trata de acelerar nada, nem de substituir a tarefa de outras etapas com relação a esse conteúdo (leitura); trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e na nossa e que não tem sentido algum ignorar (SOLE, 2003, p. 75)

A intenção não é defender que elas saiam da Educação Infantil lendo e escrevendo, mas sim que devem ser inseridas no mundo da leitura e da escrita sem memorização, atividades desgastantes e sem sentido. Utilizando maneiras significativas e prazerosas, adentrando em algo que faça parte de sua realidade e assim do seu interesse.

Segundo Oliveira (2010) existem diversas metodologias que o professor da educação infantil pode utilizar para desenvolver a concepção do letramento em suas práticas, de acordo com o que deve ser desenvolvido atrelado aos objetivos didáticos. A utilização de atividades que fazem presentes o uso da linguagem oral e escrita onde a criança expresse seus sentimentos, desejos, experiências, vontades, demonstrando a função social da escrita através de portadores de texto.

Desta forma, acreditamos que uma prática pedagógica que propicie o desenvolvimento de atividades significativas pode contribuir muito para que nossos alunos desenvolvam conhecimentos sobre o sistema de escrita desde a Educação Infantil. Porém, é necessário ter clareza para não fazer uso de uma prática pedagógica voltada para conteúdos segmentados e fragmentados, com sujeitos cumprindo tarefas e passando a maior parte do tempo sentada dentro de uma sala de aula fazendo atividades como cópia de letras, sílabas e palavras.

Em suma, o docente deve compreender que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita é essencial para que as crianças expandam suas perspectivas de participação nas práticas sociais. Para isso, é preciso a interação com o meio social, pois é essa interação bem como as formas de comunicação que propiciam a criança segurança para se expressar, como também a percepção da escrita e sua função associada à descoberta de diferentes gêneros culturais. Aprender uma língua não se limita ao conhecimento de palavras e letras, mas também a compreensão de seus diversos significados e as distintas maneiras de expressão que conotam nas diferentes formas de viver. Assim sendo, a escrita varia e se apresenta de muitas maneiras.

O letramento tem início muito cedo e é algo que não termina nunca, ou seja, vivemos em um mundo letrado, onde temos acesso a muitas informações. Conviver em contextos de letramento é fundamental e faz a diferença em crianças que desde cedo são estimuladas. De acordo com a LDB (1998) ao se estimular experiências significativas de aprendizagem da língua, através de atividades com a linguagem oral e escrita, faz com que se estabeleça um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado, pelas crianças.

Ter acesso a escuta e a discussão de textos com adultos letrados prepara a criança a compor ligações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, o que facilita a compreensão dessas estruturas e portanto, sua aprendizagem. Tendo em vista que a escrita é uma reprodução da linguagem, é nesse contexto que a criança deve ser vista como um ser pensante, que constrói, modifica e age através de suas interpretações, sendo assim capaz de estruturar o seu próprio conhecimento, desde que esteja sob devida mediação e assim, mesmo na educação infantil possa construir seu entendimento sobre o sistema de escrita.

Vale destacar a importância da contação de histórias nesse processo, sendo essencial a utilização de livros, bem como a exploração, partindo desde as informações contidas em sua capa até que se chegue a história e suas ilustrações como subsídio de letramento, inserindo nessa prática ações como as de pré e pós leitura que instigam o aluno a compreensão dos fatos e sua comparação com vivências do seu cotidiano, como também na resolução dos conflitos.

Essa é uma fase muito importante da vida escolar, pois é brincando com os sons das palavras que as crianças encontram as informações sobre a escrita e assim podem perceber a homogeneidade e heterogeneidade desses termos. A intenção não é defender que elas saiam da Educação Infantil lendo e escrevendo, mas sim que devem ser inseridas no mundo da leitura e da escrita sem memorização, atividades desgastantes e sem sentido. Utilizando

maneiras significativas e prazerosas, adentrando em algo que faça parte de sua realidade e assim do seu interesse.

Soares (2006) afirma que atualmente vivemos em uma sociedade que muitos alunos saem da escola lendo e escrevendo, porém não conseguem utilizar essas habilidades em situações práticas do cotidiano. Sendo assim, destacamos a necessidade de se alfabetizar e letrar desde a educação infantil, é preciso entender que as crianças já chegam com um conhecimento adquirido em um mundo letrado o que não se deve ser ignorado, mas, sim, aprimorado.

A intenção não é de acelerar nada, nem de substituir ou assumir tarefas de outras etapas com relação a leitura, trata-se apenas de transformar o ensino e aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e na nossa em um processo natural.

Essa etapa da educação deve ter como compromisso trabalhar com a criança através do letramento instigando-a ativamente no processo de construção da leitura e da escrita do seu mundo, para que a mesma tenha a autonomia de expressar suas experiências submetendo-se as múltiplas linguagens, como a música, a dança, o teatro, jogos, brinquedos e brincadeiras, histórias em quadrinhos, artes, leituras da literatura infantil, entre outras, dessa maneira, quando se trata das múltiplas linguagens pensamos na fruição do pensamento e da imaginação o que, nas entrelinhas, favorecem a criação, oralidade e interpretação pelas crianças enaltecendo o cultivo do letramento no cotidiano da primeira infância.

Destacamos o incentivo para o reconto de histórias, que faz com que a criança descreva os personagens, cenários, acontecimentos, o que acaba sendo uma forma de escrita, mesmo que ainda de maneira não convencional. Além disso, é preciso a apresentação do aluno aos mais variados gêneros textuais, tais como os poemas, contos, parlendas entre outros, como também o manuseio de materiais impressos com todos os textos que circundam socialmente o que oportuniza as crianças a reconhecerem as letras e suas tipologias, como também os aspectos do mundo da escrita.

É necessário que na Educação Infantil se trabalhe em cima dos conhecimentos prévios do aluno de maneira que ele compreenda os conceitos da alfabetização conseguindo utilizá-los em distintas situações cotidianas, sendo assim incluídas no mundo da leitura e da escrita, conseguindo incorporar suas funções com veemência apropriando-se suficientemente de ambas a ponto de usá-las com desenvoltura, tanto no âmbito escolar quanto em situações reais. Vygotsky (1991, p.119) pontua “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir

palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

Oliveira (2010) afirma ser essencial que o professor da educação infantil saiba que nesta fase não existe obrigatoriedade ou compromisso com o processo de alfabetização o que não significa dizer que se deva deixar de oferecer práticas letradas com o intuito do desenvolvimento de habilidades futuras que propiciem ao aluno o contato efetivo com os diferentes gêneros que circulam a sociedade.

Assim, entendemos que existem diversos momentos para se trabalhar a leitura e a escrita das crianças e promover nelas o hábito e o gosto desde muito cedo por essas práticas. Por meio de rodas de conversas, momentos de brincadeiras e até mesmo em conversas informais onde se é permitido trabalhar a oralidade e conhecer as habilidades necessárias para a linguagem, atingindo a leitura e a escrita. A inserção ao mundo letrado deve acontecer na educação infantil, através de leituras, para que futuramente em sua vida escolar e social as crianças sejam capazes de fazer conexões, assumir uma posição crítica e confrontar ideias.

Para isso, esse trabalho deve ter como ponto inicial o cotidiano das crianças e provocar nelas o desejo para a aprendizagem, com atividades que agucem a curiosidade e indagações para as futuras descobertas, facilitando uma aprendizagem efetiva e, através de planejamentos que desenvolvam um conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos de maneira integral e sem queimar etapas permeando por meio das brincadeiras os aspectos afetivo, cognitivo, motor e social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da democratização do ensino, muitas questões devem ser levadas em consideração para assegurar uma educação de qualidade, como também, acessibilidade em todas as dimensões, sejam elas estruturais cognitivas e/ou sociais. Nesta pesquisa, percebemos que através de um ambiente favorável e lúdico as crianças da educação infantil podem aprender com entusiasmo. O principal objetivo deste trabalho foi mostrar que na educação infantil, o educador deve ofertar práticas de alfabetização e letramento sem ter esses processos como objetivo central.

Dessa maneira, observou ao longo da construção e escrita desse trabalho, a relevância de se perceber como os alunos aprendem diante de suas vivências e que a educação infantil é sim uma fase muito rica de aprendizagem, onde para o sujeito aprender é prazeroso, tendo em vista que nesses momentos o mesmo busca aguçar a curiosidade e com isso se

desenvolve. Nesse contexto, vemos que para que haja uma efetiva atuação do educador é necessário que elabore um planejamento de qualidade para sua turma, pois o avanço da linguagem seja ela escrita ou oral, se dá através da qualidade de interação com o adulto e de como este poderá estimular e instigar este aluno.

Todos os objetivos dessa pesquisa foram alcançados, pois abordamos como se dão as práticas letradas, permeando desde a importância do lúdico nesse processo, além de conceituarmos e exemplificarmos a função de um ambiente alfabetizador tendo em vista a análise sobre a importância deste processo a partir da educação infantil.

Portanto, o presente trabalho possibilitou um maior conhecimento acerca de como iniciar um processo de alfabetização e letramento na primeira fase da educação básica levando-nos a refletir sobre a utilização destes processos de maneira saudável e sem obrigatoriedade tendo como objetivo a familiarização do educando para com o mundo escrito e sua função social, sem que este pule etapas ou seja prejudicado, deixando explícito que trabalhar com atividades sobre alfabetização e letramento, beneficia as crianças, desde que sejam bem executadas e propostas sob o olhar da ludicidade, pois esta é o ponto inicial para qualquer aprendizagem na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Letramento, Alfabetização e literatura infantil: Uma relação possível e necessária**. Curitiba: UEM, 2011.

MOREIRA, Adelson F. **Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

OLIVEIRA, Sheila Cristina Mallmann de. **Práticas de letramento na educação infantil: descobrindo a função social da escrita**. São Leopoldo: Atlas, 2010.

SCARPA, Regina. Alfabetizar na educação infantil. Pode? **Revista Nova Escola**. Ed. 189. Fev. 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/585/alfabetizar-na-educacao-infantil-pode> Acesso em: 03 de janeiro de 2020.

SOARES, M. **Oralidade, alfabetização e letramento**. Revista Pátio Educação Infantil - ano vii nº 20 jul/out 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. 2ª impr. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto. 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora. p. 96 -100. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em 05 de janeiro de 2020.

SOLÉ, Israel. Leitura em educação infantil? Sim, obrigada! In: TEBEROSKY, A. **Compreensão da leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: 2003.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rejane Maria de Araújo Silva³⁸
Lúcia Aparecida de Lima Oliveira³⁹

RESUMO

A presente obra aborda um estudo sobre dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo compreender as causas que contribuem para que os alunos do 1º ao 5º ano, apresentem dificuldades no processo da aquisição da leitura e escrita, onde esse processo de utilizar a leitura e escrita como símbolo, não se limita simplesmente a uma tarefa de codificação e decodificação. A aquisição dessa habilidade precisa ser aprendida e treinada, pois a leitura juntamente com a escrita, além de atividades distintas que é ler e escrever envolve também trabalho cognitivo, raciocínio e planejamento. Esse estudo foi desenvolvido com base no estudo sistemático dos princípios que dirigem a pesquisa científica, cuida dos procedimentos, das ferramentas e trata da realidade teórica e prática que regem a pesquisa. Como principal resultado foi possível observar que o dado coletado e identificado na pesquisa possibilitou conhecimentos que envolvem a realidade de dificuldade na leitura e escrita, quanto isto, servirá de subsídios se necessárias ações futuras relativas à aprendizagem.

Palavras-Chave: Leitura; Criança; Dificuldade; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos é mediada por diferentes conhecimentos e saberes, por essa razão, passa-se a uma maior exigência quanto à qualidade do ensino e, respectivamente, do processo de ensino-aprendizagem, recaindo essa exigência na prática do professor em sala de aula, especificamente no processo de alfabetização, que compreende os primeiros três anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, tem-se a necessidade do professor se aperfeiçoar continuamente para atuar na construção dos conhecimentos e na aprendizagem dos seus alunos.

Todavia, na realidade, percebemos o quão difícil essa tarefa se apresenta, tendo os profissionais da educação dificuldades em aperfeiçoar suas competências em sua prática pedagógica, por deter-se repetidamente a práticas tradicionais na atualidade, que requer inovação no ensino para essa nova geração de aprendizes. Nessa perspectiva tomamos como tema “Dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

³⁸ Especialista em Alfabetização e Letramento – Faculdade Maciço do Baturité/FMB – email: rejanemaria.educ@gmail.com

³⁹ Especialista em Educação Infantil – Faculdades Integradas de Patos/FIP e Graduada em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA, email: lucia_g12_@gmail.com

O tema escolhido foi a partir das observações em sala de aula, alunos com idade diferenciada com dificuldades na leitura. Nesta pesquisa, enfitou-se o papel do educador que é contribuir para que o aprendizado da leitura e escrita torne-se mais atraente e acessível a partir de métodos, técnicas e estratégias de ensino, que informem, expliquem, mostrem e criem situações de aprendizagem significativas. Na problemática pergunta-se: o que leva um aluno a ler corretamente e escrever de modo errado as mesmas palavras?

Porém, tudo isso só fará sentido se for utilizado como suporte e reflexão da prática pedagógica: pois a educação que queremos é a educação onde se pensa, atua, cria e a transforma a realidade. Desse modo, para compreendermos as particularidades dessa temática foram definidos como objetivos específicos: compreender os diversos processos da leitura e escrita e suas aplicações na escola; analisar os recursos didáticos aplicados pelos professores em relação à leitura e escrita; e propor subsídios que favoreçam o aprendizado da leitura e escrita.

Quanto aos aspectos metodológicos o trabalho apresenta em sua estrutura, o estudo sistemático dos princípios que dirigem a pesquisa científica, cuida dos procedimentos, das ferramentas e trata da realidade teórica e prática que regem a pesquisa. Toda estrutura do trabalho acontecerá através de estudo da fundamentação teórica, textos, livros, e pensamentos de autores renomados. Com isso busca-se atingir a meta que é melhor a prática pedagógica para poder encarar esses desafios com mais dinamismo e aplicabilidade das técnicas aprimoradas durante o período de estudo e construção deste artigo.

Ainda com relação aos procedimentos metodológicos e técnicos, o trabalho de pesquisa foi feito um contato direto com profissionais de educação e alunos com base no diálogo. Posteriormente, o dado coletado e identificado na pesquisa possibilitou conhecimentos que envolvem a realidade de dificuldade na leitura e escrita, quanto isto, servirá de subsídios se necessárias ações futuras relativas à aprendizagem.

O trabalho se organiza em três tópicos, sendo o primeiro uma discussão acerca das competências e sua importância para o professor alfabetizador; por conseguinte, o segundo tópico aborda, as competências necessárias à prática educativa do professor alfabetizador na atualidade e por fim, o terceiro ponto, realiza uma análise e discussão das competências previstas para o processo de alfabetização segundo a BNCC (2017).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 OS DIVERSOS PROCESSOS DA LEITURA, ESCRITA E SUAS APLICAÇÕES NA ESCOLA

A educação é um campo do saber que está constantemente em processo de mudanças a qual requer dos profissionais um aperfeiçoamento, como forma de acompanhar as transformações políticas, econômicas, culturais e seus impactos na educação e formação dos indivíduos.

Radaelli (2016, p. 45) afirma “desafios se apresentam constantemente, sejam novos ou recorrentes, exigindo soluções específicas e alternativas de superação”. Ao discutirmos sobre os desafios no campo do ensino, relacionamos então as competências docentes imprescindíveis ao processo de ensino, destacando que foi um assunto elencado por seu valor quanto ao trabalho do professor na transmissão do conhecimento, especificamente na alfabetização de seus alunos.

Diante desse cenário, as competências docentes emergiram como um meio de tornar o professor cada vez mais apto à sua função: ensinar. Perrenoud (2000, p. 15) diz que “as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos”. Logo, as competências são reconhecidas como o conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos pertencentes ao professor no tocante à sua capacidade de utilizar os recursos disponibilizados no ambiente educativo para difusão do conhecimento e gestão de sala, de forma a estimular meios necessários à alfabetização de cada aluno de acordo com as dificuldades encontradas em sala.

Vemos que o campo das competências docentes vêm crescendo sugestivamente, buscando formas do professor trabalhar em todas as etapas do Ensino Básico, e que por tal, para esse estudo analisaremos apenas as competências fundamentais aos anos iniciais do Ensino Fundamental que engloba a alfabetização de crianças, e que, muitas vezes os professores já as executa em sua prática, necessitando apenas de desenvolvê-las de acordo com a realidade de cada aluno.

2.2 OS RECURSOS DIDÁTICOS APLICADOS PELOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À LEITURA E ESCRITA

O processo de alfabetização que atualmente corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental não deve ser visto pelo docente apenas como um processo com um fim em si,

mas cativar seus alunos a desenvolver-se em sua integridade. Para que isso ocorra, o educador deve primeiramente estar preparado para atuar nessa etapa do ensino, pois, a alfabetização vai muito além de ensinar letras, sons e números. O professor alfabetizador deve formular meios pedagógicos e didáticos que estejam de acordo com a realidade de aprendizagem de cada aluno da sala de aula, para que possam estimular a aprendizagem dos mesmos.

A partir dessas considerações e segundo a LDB nº 9.394/96:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 34)

O desenvolvimento da aprendizagem do aluno, especialmente no referente à alfabetização é um dos primeiros requisitos estabelecidos pela LDB, como previsto anteriormente, sendo essa uma grande responsabilização de ambas as esferas políticas (escola, pais, professor e sociedade).

2.3 SUBSÍDIOS QUE FAVOREÇAM O APRENDIZADO DA LEITURA E ESCRITA

A competência didática é entendida como a habilidade de saber planejar, orientar a realização das atividades pelos alunos, compreender formas de avaliação construtivas, selecionar instrumentos metodológicos adequados a ser utilizado, procurar aprender a usufruir dos recursos tecnológicos disponíveis, ou seja, a competência didática que todo o profissional da educação, especialmente o pedagogo atuante na alfabetização necessita sempre estar aperfeiçoando é a competência didática que se refere aos métodos e técnicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, visto que, muitos desses instrumentos usados no passado não se aplicam da mesma forma e com os mesmos resultados na alfabetização hoje em dia.

Portanto, a educação como um direito subjetivo de todos, e que por tal abrange a alfabetização, deve ser pensada de forma a apoiar e incentivar os professores a desenvolverem suas competências profissionais de acordo com a realidade educativa de cada

aluno, necessitando para isso, reformas políticas e curriculares que beneficiem a educação e seus profissionais para que, só assim, tenha se resultados satisfatórios na diminuição do analfabetismo no país, pois a educação não se constrói sozinha, mas sim entre as esferas principais da sociedade: escola, família, estado e sociedade.

2.4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA

As dificuldades de aprendizagem apresentam-se corriqueiramente nas salas de aula, sendo necessário maior empenho e dedicação na realização das atividades educacionais. Estas despertam o interesse do docente, por tentar buscar respostas sobre o porquê do aluno não aprender seu itinerário formativo. Durante muito tempo tais alunos foram ignorados ou maltratados, porém, atualmente esse fato não pode ser desprezado, necessitando de estudos e soluções.

No processo de iniciação da leitura, o educando relaciona palavras com imagens, com a finalidade de encontrar um padrão entre elas. No início do processo, a tendência é que não entendam palavras que não correspondam ao som que pronunciamos na fala. A maioria dos educandos relaciona o processo de alfabetização como a codificação e decodificação de símbolos gráficos.

Para Cagliari (1989, p. 26) a alfabetização:

Parte-se do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e de produção da escrita.

A aquisição da escrita possibilita uma relação entre o aluno e o conhecimento, pois a partir desta, o educando será capaz de estabelecer relação entre a escrita e o mundo, demonstrando uma perspectiva que se molda nas intenções de aprendizagem e formas de aquisição do conhecimento. O processo de aprendizado da leitura ultrapassa a mera codificação e decodificação, pois é um processo de atribuição de novos sentidos e significados, culminando na construção de sentidos que se relacionam intimamente com a prática problemas de aprendizagem. Podendo ser superados com paciência e dedicação, por parte dos docentes e discentes, mas que as deficiências de aprendizagem exigem mais do que isso.

No entanto, na escola, espera-se que todos aprendam do mesmo jeito, já que muitos

educadores costumam ensinar utilizando sempre o mesmo método, um dos fatos geradores dos problemas de aprendizagem. Muitos estudiosos, porém, afirmam que na sala de aula os da complexidade desse fenômeno, considerando os múltiplos aspectos que o determinam: a instituição escolar tal como é organizada, as políticas, o contexto sócio histórico, a condição social e as ideologias sob as quais se ampara a prática educativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que as dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, devem ser observadas pelos docentes e familiares, sendo que a partir dessa união buscar ajuda com outros profissionais se for o caso. Para o trabalho com alunos que apresentam DA, devemos realizar atividades relacionadas à psicomotricidade e a cognição, pois essas duas grandes áreas possibilitarão o desenvolvimento do educando. Os problemas de aprendizagem podem decorrer de diversos fatores, como os problemas de rendimento escolar, onde o não se consegue explicar esta dificuldade por fatores de intelecto, sensor ou incapacidade física.

As DA podem se estabelecer quando o educando não tem uma boa relação com a família, colegas e professores, dependendo de aspectos comportamentais do sujeito. As dificuldades de aprendizagem podem levar ao fracasso escolar, que pode ser visto de ambos os lados, o do educando e o do educador, pois quando um fracassa, o outro pode ter parcela relevante de culpa.

É importante também afirmarmos que a BNCC não vem querer ensinar o professor a como ensinar, visto que, isso é intrínseco à sua função educativa, mas que esse documento torna-se a base para compreender e buscar melhorar o ensino e atender às necessidades de aprendizagem dos alunos na aquisição do sistema de escrita e leitura como eixos estruturantes dos sujeitos e da sociedade atual. Portanto, o ato pedagógico para alunos com problemas de aprendizagem deve ser diversificado, bem planejado e executado de acordo com a situação que estamos lidando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 30 de outubro de 2019.

CAGLIARI, Tânia. **O Professor Refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil.** Rio de Janeiro. Record. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128_148.pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2020.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 192.

RADAELLI, Tania Maria. **Competências e habilidades na prática pedagógica: necessidades e possibilidades.** Revista Conversatio/ XAXIM – SC. Vol. 1 / Número 1 / Jan.-Jun. 2016 Pág. 45-58. Disponível em: <<http://revistaconversatio.com/edicao/01/artigo2.pdf>> Acesso em: 25 de outubro de 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora. P. 96-100. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em 26 de Novembro de 2019.

JOGOS E BRINCADEIRAS: melhoria na interação social das crianças na Educação

Infantil

Delriene Cristiane de Oliveira Dantas Silva⁴⁰

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro⁴¹

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, tendo como temática Jogos e Brincadeiras: melhoria na interação social das crianças na Educação Infantil onde espera-se que os educadores possam abrir caminhos para trabalhar com os jogos, dando significados e sentidos nos métodos utilizados no processo educativo. Em que se percebeu nos estágios, que os educadores não trabalhavam o lúdico com fins pedagógicos. Sendo eles incentivadores para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil usando, frequentemente, para que possa ocorrer uma aprendizagem significativa. Este estudo caracterizou-se através de uma pesquisa que investiga a experiência vivenciada no estágio realizado com uma turma do nível V, da Educação Infantil, tendo como foco os jogos e brincadeiras. Tem como fundamentação teórica autores de grande relevância nesta temática: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Friedmann (2006), Kishimoto (2009), e Vygotsky (1998). Com base nos estudos, nas questões levantadas e nas práticas vivenciadas na intervenção, constata-se que os jogos lúdicos vão muito além de brincadeira, é onde a criança comunica-se consigo mesma, com o mundo, aceita a existência do outro, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos e o brincar proporciona ensino-aprendizagem infantil. Portanto, a intenção desse trabalho é trazer contribuição relevante frente à postura crítica na formação de conhecimento, em que o brincar tenha grande importância na vida do ser humano, e em especial na vida da criança.

Palavras-chave: Educação infantil; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Com base no tema Jogos e Brincadeiras: melhoria na interação social das crianças na Educação Infantil tendo como objetivo geral, o incentivo na Educação Infantil do uso frequente dos jogos lúdicos levando em conta o perfil dos alunos e a metodologia do professor para que possa ocorrer uma aprendizagem significativa e estimuladora na articulação e utilização dessas atividades diversificadas, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

De uma vez que no brincar a criança pode reconstruir o seu cotidiano, possibilitando o processo de aprendizagem e facilitando a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre o jogo e a aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Já os objetivos específicos busca valorizar o uso lúdico dos jogos no dia-a-dia escolar, como também, a avaliação e argumentação da utilização destes na

⁴⁰ Especialista em Educação Infantil – Faculdades Integradas de Patos/PB, Graduada em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA – email: deidadavidude@hotmail.com

⁴¹ Doutora e Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Psicopedagogia e Mídias na Educação, Graduada em Letras/UFRN – rubiakamontenegro@yahoo.com.br

Educação Infantil, ressaltando a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil.

A temática abordada na pesquisa está organizada em cinco partes, onde na primeira encontram-se as ideias principais do trabalho, assim, como as ideias principais. No segundo capítulo destacam-se as atividades lúdicas: um pouco da sua história no Brasil, o ontem e o hoje, assim como a metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escola, ressaltando ainda, os diferentes aspectos dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras no contexto real.

No terceiro capítulo, estão destacadas a aplicação pedagógica do jogo, do brinquedo e da brincadeira na Educação Infantil, enfatizando ainda a brincadeira, os brinquedos e a realidade escolar, a ação e significado no brinquedo na sala de aula e o espaço para o brincar e o papel do professor: organizando o espaço escolar.

No capítulo quatro, está explicitada a intervenção socio escolar sobre a importância de brincar na Educação Infantil, assim como a escola, o jogo e a criança, uma parceria lúdica que dá certo, destacando-se ainda o uso de jogos e brincadeiras em sala de aula e as contribuições de jogos e brincadeiras na Educação Infantil.

Por fim, as considerações finais procuram sintetizar as ideias principais da pesquisa, buscando esclarecer as concepções analisadas e refletidas no trabalho. Assim, os jogos e brincadeiras possibilitam a construção de conhecimentos significativos, respeitando o nível de cada um como as características, a fim de alcançar uma produção autônoma para o desenvolvimento da criança como ser humano em sociedade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ATIVIDADES LÚDICAS: um pouco da sua história

Os jogos e as brincadeiras estão presentes na história da humanidade, da construção social, cultural e sempre fizeram parte da vida cotidiana das pessoas, sendo eles iguais tanto para as crianças, como para os adultos e eram comuns nas festas tradicionais onde lhes eram reservados pela tradição. Mesmo ainda que não estivesse envolvido claramente, estava, mas relacionadas à ideia de motivação.

Na medida em que a visão sobre alguns costumes foi modificada, a infância foi se transformando também, principalmente por causa das influências dos jesuítas, que os fizeram verem as possibilidades educativas dos jogos e brincadeiras. Com isso, o lúdico passou a ser

considerado divertido e reconhecido como meio de educação onde foi valorizado tanto quanto os estudos, sendo assim, usado de forma controlada pela Escola e sociedade.

De acordo com Kuhlman (2000), foi só a partir das ideias escolanovistas de Anízio Teixeira, Lourenço Filho e do poeta Mario de Andrade, idealizador dos parques infantis na cidade de São Paulo, que reconheceram a importância dos jogos e brincadeiras infantis na educação das crianças brasileiras. No que diz respeito aos jogos e brincadeiras infantis como as atividades livres, acreditavam que por meio deles, eram reveladas as formas criadoras do homem.

Segundo Kishimoto (1997), as atividades lúdicas, mais exclusivamente, o jogo imaginário, aconteceu apenas no início do século XIX, antes os mesmos já existiam, mas não eram percebidos pelos adultos nas experiências já vividas na sua infância. Para Silva (2003), é notório que as raízes históricas, culturais e sociais das brincadeiras lúdicas são responsáveis pelas formações de ideias que juntaram as atividades pedagógicas na pré-escola e creche, atualmente. Essas ideias trazem entre si a concepção de infância, onde foi dialogada ao longo da história e do espaço social.

Nesse sentido, a maioria dos professores e pais vê os jogos e brincadeiras como perda de tempo, mas, estão vendo essas atividades lúdicas de forma errada, pois, as mesmas, sendo utilizada de maneira clara e com fins pedagógicos, bem elaborados e executados, podem contribuir muito no caráter da criança como também, aprender a competir nessa sociedade tão concorrente. Entende-se que, na maioria das vezes, nem todos ganham, sempre alguém vai ter que perder, assim desenvolve habilidades e comportamentos que auxiliam na aprendizagem significativa, tirando tensões de aulas cansativas e sem significado de crescimento na vida das crianças.

Wajskop (2005) e Kishimoto (2009) mostram suas contribuições ao pôr em prática em diversos estudos concluíram que o brincar é propor, na maioria das propostas escolares, apenas como fictícia e objeto para o ensino de conteúdo. Ainda de acordo com as autoras, pesquisas confirmam que, quando tem preocupação excessiva do professor em tornar útil as atividades lúdicas com o objetivo de só passar algum conhecimento, em atividades que poderiam ser prazerosas, se converte em exercícios que não produz significado algum, tanto para o professor quanto para o aluno.

Segundo Bonfim (2010), mesmo levando vantagens em muitas práticas, com o modo de agir com jogos e brincadeiras, onde vários estudos revelam para essa área, têm apontado que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento integral do alunado, oferecendo a

criança condições de criar relações com os objetos, com o mundo e com as pessoas que o cercam.

uma possibilidade de conduzir as práticas educativas de maneira que o ensinar e o aprender se tornem ações interligadas e a ludicidade, aspecto fundamental do desenvolvimento integral do ser humano. Isso lhe permite um maior acesso ao campo de possibilidades para a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento cognitivo e corporal, o reconhecimento da identidade do aluno e a interação social. (CANDA, 2004, p.128)

Neste mesmo sentido, o lúdico está presente não só no mundo exterior de nossas vidas, mas, no interior de cada um de nós, vivenciando conhecimento prévio, experiências significativas e descobrindo momentos prazerosas que estimula a autonomia, a criatividade de cada em seu contexto de vida em sociedade. É preciso esclarecer que as brincadeiras, brinquedos e os jogos são considerados de diferentes formas e explicados por diferentes aspectos como físicos, emocionais e socioculturais como afirma Teixeira (2010).

Aspectos físicos se caracterizam pela manifestação do pensamento da criança através das sensações e movimentações, onde a própria criança começa a assimilar pessoas e os objetos. É uma atividade natural do ser humano, em que consistem na repetição de gestos e movimentos simples, como balançar os braços, jogar objetos, imitar sons e gestos, pular e andar. Ainda que, as atividades lúdicas comecem na fase maternal e vão aproximadamente até os dois anos de vida, eles permanecem durante toda a infância e até mesmo na fase adulta.

Segundo Kishimoto (1999, p. 38)

A utilização do jogo e das brincadeiras potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que jogos e brincadeiras.

Aspectos emocionais é de modo particular que o sujeito faz parte de suas experiências vividas, e é no sentir que a criança tem a possibilidade de manifestar suas emoções, repetir situações de sofrimentos vividos no seu dia-a-dia, expressando as suas vontades e suas ansiedades, em vários papéis, reviverem, refazer situações prazerosas e indesejáveis no decorrer de sua vida.

Neste sentido, a criança aprende através da brincadeira a seguir regras experimentem formas de comportamento e a se comunicar com o mundo em sua volta, dependendo de motivações os desejos internos das crianças são despertados, adquirindo sua própria autonomia. Assim, os pais, professores e outros envolvidos nesse procedimento das crianças,

deveriam resgatar os brinquedos que pertence à cultura local, universal ou parte dela, dependendo de cada região, para proporcionar a ludicidade dentro desta, mudando os materiais já adaptados, novas brincadeiras e jogos em um ambiente coletivo, dando liberdade de ações espontâneas para que novas formas de ideias sejam adquiridas com conhecimento significativo.

Segundo Brougère (2006, p.40) de fato, o brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura.

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções.

Neste sentido, parece conveniente dizer que, por meio do brincar e do brinquedo, a criança contribui para a formação da humanidade, sendo que a cultura lúdica está inserida dentro de um mundo real e imaginário praticado na realização da brincadeira. Assim, cada aspecto mencionado acima está relacionado ao outro, e sem dúvida, uma forma de aprender a experimentar, a relacionar, a imaginar, expressar a compreender, a confrontar, a negociar, a transformar e a ser, envolvendo toda a criança no processo de desenvolvimento físico, emocional, afetivo e sociocultural.

2.2 APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DO JOGO, DO BRINQUEDO E DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico é uma fonte de lazer, de cultura prática da infância, da linguagem de espaço privilegiado pelo desenvolvimento da criança e de grande valor educativo. O jogo, o brinquedo e a brincadeira são pesquisados e estudados na Pedagogia como prática de utilização no processo de ensino-aprendizagem. O brincar possibilita a movimentação de fantasias, onde a criança constrói significados para assimilar papéis na sociedade e começa a entender as relações afetivas onde está inserida no seu cotidiano, como também para a construção de conhecimento.

A atividade lúdica faz com que a criança construa novos conhecimentos, realize seus desejos inconscientes, busque a curiosidade, investigação e a criatividade. Assim, ela possibilita a construção de categorias como a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento. Sendo assim, o lúdico adquire um papel didático e também pode ser estudado pela Pedagogia.

Os jogos, as brincadeiras e os brinquedos, no processo de desenvolvimento da criança não é o mesmo brincar na escola, pois a instituição é um espaço destinado à apropriação pela criança em determinadas áreas de conhecimento e habilidades, mas ela nega o brincar. Assim, na brincadeira infantil é um momento de conhecimento e interação com adulto-criança e das crianças em si, valorizando as aprendizagens que podem ocorrer na zona de desenvolvimento proximal – ZDP,

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Essa ZDP permite não só verificar o desenvolvimento já alcançado, mas, os que ainda estão por vir, possibilitando a estimulação e orientando o processo de desenvolvimento, principalmente na Educação Infantil, seus mecanismos de imitação podem ser utilizados pelo professor, como instrumento possibilitando a compreensão de modo independente.

Portanto, os brinquedos e as brincadeiras são importantes, pois, é uma forma de que a criança se comunica uns com outros na escola e sociedade em geral e por meio dela, estas podem reproduzir o seu cotidiano, possibilitando o processo de aprendizagem, facilitando a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre os jogos e a aprendizagem. É necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral, que a brincadeira deve ser vivenciada na infância, ou seja, de que ela faz parte de uma aprendizagem prazerosa, não apenas de lazer sem fins pedagógicos, mas sim, um ato de aprendizagem significativa, proporcionando a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na interação do indivíduo em sociedade.

Dessa forma, a criança começa a superar obstáculos, resolver conflitos, adquirir novos caminhos, e ao mesmo tempo, desenvolver capacidades de compreender pontos de vistas diferentes, de fazer entender caminhos novos e de demonstrar sua opinião sobre os outros.

Portanto, é papel da escola proporcionar a interação das crianças por meio das brincadeiras e brinquedo, no qual o professor de sala de aula deve criar um mundo que permita aos alunos participarem ativamente do processo de construção de ensino-aprendizagem, compreendendo as experiências e informações, reunindo atitudes e valores significativos para que facilite o processo de socialização e no processo educativo.

É muito grande a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança, nos primeiros anos de vida. Para uma criança com menos de três anos de vida é praticamente impossível um envolvimento de situação imaginária, por que ela nesta fase vive numa passagem do concreto para o abstrato, não tem como ela ter continuidade, uma vez que isso seria uma forma nova de comportamento que libertaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato lhe proporciona.

Na aprendizagem formal isso não é possível, mas no brinquedo pode acontecer, porque é onde os objetos perdem a sua força determinadora. Os objetos têm uma força tão grande que motiva outra coisa ou pessoa, estando sempre ligados. As ações de uma criança muito pequena, é que os objetos as chamam para o que tem que fazer.

De acordo com Vygotsky (1988) a criança não vê o objeto do jeito que ele é, ela cria um novo significado para aquilo que estão vendo, assim, é alcançada uma situação em que a criança começa a agir independentemente do que está vendo, dando novos sentidos. Conforme afirma Oliveira (2000, p.19)

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável.

Por isso, o educador é a peça fundamental nesse processo em sala de aula, mediando entre as crianças e os objetos de conhecimento, que eles não apenas repassam informações ou mostram apenas um caminho, esses objetos ajudam a criança a tomar consciência de si mesmo e da sociedade. É de propor várias maneiras de agir, para que elas possam escolher caminhos que favoreça ao cotidiano, e sua visão de mundo. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30)

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivos, emocionais, sociais e cognitivos de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos

referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Como foi citada acima, a criança com idade inferior a três anos é impossível envolver-se numa situação imaginária. É através dos brinquedos que a criança começa a agir numa esfera cognitiva, independentemente, sobre o objeto não de maneira como ele é, mas como ela vê. Já na idade pré-escolar, ocorre, pela primeira vez, uma discordância entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, os pensamentos estão desligados dos objetos e as ações nascem das ideias e não das coisas. A ação regida por regras começa a ser determinada pela consciência e não pelos objetos como acontecia na fase em que a criança vive do concreto para o abstrato.

Nessa fase da idade pré-escolar, a criança ainda não conseguiu desligar o pensamento do objeto real. A fragilidade da criança está no fato de que, para imaginar, por exemplo, um cavalo de pau como um cavalo real, é necessário que ela estabeleça a sua ação usando o cavalo de pau como pivô. Isso quer dizer, que ao mesmo tempo em que a criança é livre para determinar suas ações no brincar, está então subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles. A ação e significado do brinquedo na sala de aula devem ser construídos gradativamente, tomando como ponto de partida o nível de conhecimento real da criança, sua faixa etária e ao nível de conhecimentos de mundo como as habilidades de cada uma, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento infantil e a adquirir conhecimentos em todos os aspectos.

Assim, os brinquedos sendo bem administrado na sala de aula criam na criança uma nova maneira de buscar a curiosidade, ensina a desejar, a relacionar uns com outro e a dar novos planos de vida à imaginação, onde eles são envolvidos na brincadeira tornando-os mais fácil e dinâmico, nas diferentes situações vividas pelo ser humano.

Portanto, é no brinquedo que a criança pequena preenche a sua rotina básica, motivo para a ação das ideias imediatas. Mas, na idade pré-escolar, a maioria dos desejos imediatos não são realizados imediatamente, pois, a criança nesta fase começa a assimilar o significado do objeto e a desenvolver a ação das ideias livres e espontâneas no processo de desenvolvimento humano. Enfim, o brinquedo proporciona o aprender fazendo, o desenvolvimento da linguagem, o senso de companheirismo e a criatividade.

2.3 A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos são muitos importantes, pois incentivam o pensamento independente, a criatividade, a autonomia, o raciocínio lógico, a resolução de problemas e aumenta a motivação das crianças na hora de realizar alguma atividade dentro ou fora de sala de aula. Sabe-se que no ambiente escolar é encontrado vários educadores que ainda não trabalham com jogos, pois, acham que estes são apenas brincadeiras e divertimentos sem fins pedagógicos. Contudo, com uma metodologia bem aplicada, as crianças aprendem a construir significados e atribuir sentidos naquilo que eles estão desenvolvendo.

Neste sentido, espera-se que os educadores possam abrir caminhos para trabalhar com jogos, dando significados e sentidos nos métodos utilizados, dentro e fora da sala de aula, proporcionando desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração, da atenção entre outros.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Francisca Neuza Dantas, é uma instituição escolar localizada na Rua Otávio Lamartine nº 21, Centro na cidade de Carnaúba dos Dantas RN, CEP: 59374-000, sua data de criação é 03 de fevereiro de 2004. Atualmente, a escola acima citada tem uma gestora apresentando um quadro funcional composto por 01(um) vice-diretor, 17 (dezessete) professores, 03 (três) secretários, 01 (um) coordenadora pedagógica, 08 (oito) auxiliar de serviços gerais. A mesma dispõe de 09 (nove) salas de aula para Educação Infantil e Fundamental I, funcionando 08 (oito) no turno matutino e 09 (nove) no vespertino, com 326 (trezentos e vinte e seis) alunos matriculados nestes dois períodos.

Quanto às dependências administrativas necessita de melhorias, tendo em vista que a sala de direção é pequena e ainda dá suporte à secretaria, sala de professores e coordenação pedagógica. A área livre e o refeitório são acessíveis às crianças. No que diz respeito à acessibilidade a escola está regularizada, apresenta rampas na entrada principal e das salas, como também banheiro para portadores de necessidades especiais já que é uma exigência do ministério público federal que publicou em 2004, o acesso de alunos com deficiência as escolas e classes comuns da rede regular de ensino.

O quadro administrativo está completo, mas necessita de profissionais auxiliares como: fonoaudiólogo e psicopedagogo, para atender as demandas surgidas no cotidiano escolar. Os recursos materiais são suficientes e em bom estado de conservação, os equipamentos disponíveis são poucos, porém é utilizado com frequência, o acervo

bibliográfico é insuficiente, mas está desatualizado, já os recursos didáticos são insuficientes, mas bem utilizados, a merenda é de boa qualidade e nutritiva.

Já a avaliação institucional acontece anualmente para analisar o que feito, visando melhorias para atividades futuras e crescimento profissional coletivo. Segundo Perrenoud (1999, p. 75) “a avaliação da aprendizagem no novo paradigma é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos”.

Com base na observação e intervenção realizada na sala de aula do Ensino Infantil, onde obteve-se o entendimento neste estudo, que a metodologia utilizada na mesma contribuiu na base fundamental da qualidade de ensino ministrada na escola, tendo como objetivo formar cidadãos capazes de participarem da sociedade, como também de desenvolver sua própria autonomia, ocasionando assim, melhoria na qualidade de formação profissional permanente de todos os envolvidos no processo educativo. Em seguida, procuramos o professor titular para apresentar e realizar a observação e intervenção sobre jogos e brincadeiras, onde foi bem aceita na escola como na sala de aula do nível V, onde esta é bem ampla e frequentam 25 crianças.

A mesma precisa de um professor auxiliar, pois tem um aluno com necessidade especial e uma menina que não consegue falar na escola, entendeu-se que a sala é bem trabalhosa. Isso aconteceu próximo ao recreio, logo se iniciou a observação. A escola atende o Ensino Infantil e o Fundamental I e o espaço da escola não é acessível aos alunos. Primeiro os níveis maiores saem para o recreio, depois as dos níveis menores vão para o mesmo lugar.

Como já havia comentado que a sala precisa de um professor auxiliar, onde constatei que a professora titular não conseguiu trabalhar bem seus conteúdos, pois os alunos precisam de um olhar diferenciado, os que não participam das atividades ficam dispersos precisando de tensão para desenvolver suas habilidades. A mesma trabalha com projetos e tem sua rotina bem definida, a sua metodologia é bem aplicada conseguindo atender os seus objetivos ficando a desejar apenas os alunos indisciplinados, a menina já citada e o outro com necessidade especial, que parece não tem acompanhamentos adequados. Isso é uma preocupação para ela onde relatou várias vezes que precisa urgente de auxílio, pois sozinha não está conseguindo resultados satisfatórios.

No segundo dia de observação voltou-se para ver como ela trabalhava nos primeiros horários, pois no dia anterior, onde estava presente, chegamos próximo ao recreio e ficamos até o final da aula, onde ficou claro, que a mesma tem sua rotina definida, que começa

perguntando o nome da escola, quantos alunos vieram, a quantidade de meninos e meninas, se faz sol ou sombra.

Em seguida, continua a rotina, a oração, o calendário, a chamada, a música, a leitura, a atividade, lavar as mãos, o lanche, o recreio, e a atividade, dependendo do dia, tem a sala de vídeo e a recreação, logo após a professora passou uma atividade de encerramento do projeto “a árvore”, que trabalham por semestre, onde as crianças pintaram a árvore, escreveram o nome deles, o da escola e a data logo veio à hora do lanche e depois o recreio. Diante das observações, buscou-se traçar um plano de intervenção, que surgiram os seguintes objetivos: incentivar na Educação Infantil (pré-escola), o uso frequente dos jogos lúdicos levando em conta o perfil dos alunos e a metodologia do professor(a) para que possa ocorrer uma aprendizagem significativa e estimuladora na articulação e utilização dessas atividades divertidas. E valorizar o uso lúdico dos jogos no dia-a-dia escolar; avaliar e argumentar a utilização dos jogos na Educação Infantil, especialmente na pré-escola; e ressaltar a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil.

Apesar de saber da importância dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças, essas atividades não estão tendo espaço dentro das escolas. Na volta do recreio, iniciou-se a intervenção onde surgiu a chance de mostrar um pouco de conhecimento adquirido durante o curso de Pedagogia e os estágios supervisionados, surgiu então um pouco de medo de não conseguir, visualizava todas as noites ministrando aula, mas pediu-se a Deus para iluminar o caminho, pois não se tem prática em sala de aula, apenas as dos estágios.

No primeiro dia de intervenção surgiram dificuldades, mas a professora ajudou, porque os alunos trabalhadores não queriam participar, estavam interrompendo e também como foi depois do recreio, estavam agitadas. Mesmo que a sala de aula seja um lugar de diálogo constante, há momentos turbulentos. Porém, continuou-se, com diálogo permanente junto com a professora regente, para tentar acalmá-los e continuar a falar sobre a importância dos jogos e brincadeiras, dizendo que iam fazer uma brincadeira com o “telefone sem fio”, foi um entusiasmo, pois aquela turma não conhecia essa brincadeira, explicou-se como é importante na vida falar o certo e não o duvidoso onde eles entenderam que o certo tem atitudes significativas na vida de cada um.

Sendo uma sala, que proporciona o encontro de crianças de histórias diferentes com bastantes expectativas, houve discórdia em parte, por ter uma criança com necessidade especial e outra que não fala na escola só em casa, mas surpreenderam, pois a criança falou e o menino participou da brincadeira, a professora titular ficou feliz, onde tentava desde o início do ano letivo e não conseguimos. Como a sala é um pouco trabalhosa e com uma criança com

necessidade especial, ela não conseguiu atender a todos e as propostas sugeridas pela instituição, pois a mesma parece não dar suporte, onde a professora fica sobrecarregada e angustiada por não atender aquelas crianças com conhecimentos de mundo diversos.

A escola é um espaço público onde a construção de conhecimento significativo está a serviço de produção de libertação de valores e formadores de sujeitos históricos, críticos e conscientes, capazes de conquistar sua autonomia na sociedade. Portanto, o sucesso do trabalho depende em grande parte, da adequação das estratégias de ensino, das características de cada sala de aula, das necessidades ao ritmo e ao nível de aprendizagem dos alunos mesmo quando apenas um pequeno grupo de criança apresenta um resultado não satisfatório. Assim, para que elas possam diretamente participar das atividades, mudou-se da brincadeira do “telefone sem fio” para a “mímica”, foi divertido, iniciou-se imitando e depois escrevendo no quadro algum objeto, animal e outros.

Em seguida chamou-se cada criança para frente da turma objetivando desenvolver a sua criatividade, imaginação e a capacidade pra conhecer e lidar com diferentes tipos de informações na vida em sociedade. O contato daquelas crianças com os jogos e brincadeiras e mundo imaginário possibilitou novo conhecimento como também a reconstruir significados sobre si mesmos e sobre outras pessoas. Kishimoto (1994, p.14) afirma

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalecem a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para torna-se material pedagógico.

Dessa forma, encontramos uma maneira adequada no qual buscou-se a atenção deles através da construção de desenho ou jogo que os inspiravam no seu dia-a-dia, conseguindo contornar aquela situação constrangedora até o fim da aula, onde permaneceram entretidos quase não deu tempo para terminar a atividade lúdica, no qual construíram desenhos belíssimos dizendo o significado de cada um.

Quando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998, p. 29) trata o educador como mediador, aponta o brincar como instrumento próprio e necessário para a criança.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Assim, cria-se um espaço no qual as crianças podem imaginar o mundo, compreendendo os sentimentos e os vários conhecimentos. Já no segundo dia e último, em que se realizou a intervenção, preferiu-se chegar nos primeiros horários, pois após o recreio eles ficam muito agitados onde percebeu-se na observação e intervenção nos dias anteriores.

Como no primeiro dia sentiu-se dificuldades, de uma vez, que os alunos estavam indisciplinados e agitados, porém, a professora os ajudou. No dia seguinte houve um maior domínio e sendo uma sala com espaço que proporciona o encontro de pessoas diferentes, iniciou-se a aula sem mudar a metodologia da professora, mais diferente, chamando as crianças para participar, escrevendo a rotina do dia no quadro aonde cada aluno vinha, soletrando e escrevendo o nome da escola, o calendário, quantos alunos, meninos ou meninas e assim por diante, em seguida, como era sexta-feira dia de recreação, chamou-se cada uma para cantar uma música, foi bem participativo.

Após a cantiga, organizou-se uma atividade para que eles confeccionassem, com garrafas de suco quadradas e redondas e diferentes texturas como: cola, pedaço de papel ofício, milho, arroz, palito de dente, carinha de palhaço e ponta de lápis, cada criança ou grupo produziram seu brinquedo, assim foi como eles chamaram no fim dessa construção.

Logo após a confecção, colocou-se as garrafas enfeitadas no chão, vedando os olhos de cada grupo, para que encontrasse o par certo através do tato, com isso, eles aprenderam valores e atitudes possíveis como, a atenção, concentração, persistência, paciência, autocontrole, autoconfiança, respeito as regras, respeitos as diferenças, prudência, consciência corporal, espírito de equipe, alegria, divertimento espontâneo, como também, uma aprendizagem significativa.

Nessas atividades, as crianças também podem estabelecer relações entre novos conteúdos e conhecimentos que já possui, usando recursos, disponíveis na instituição, no qual possibilitará a eles outros conhecimentos prévios, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. A interação e participação dos alunos nesta atividade foram bem melhores do que nos primeiros dias de intervenção, onde ficaram atentos todos os momentos da construção e da brincadeira realizada na sala de aula, no qual houve a participação ativa nas brincadeiras

lúdicas em que proporcionou momento prazeroso e diferente no cotidiano escolar daquela classe.

Para finalizar a intervenção levou-se bola de encher, brinquedos e chocolates para todos. Dessa forma, as crianças participaram espontaneamente de uma série de situações de conhecimentos prévios, ajudando organizar melhor as suas informações e estratégias através dos jogos e brincadeiras. Essa vivência em sala de aula favoreceu diferentes tipos de aprendizagem na formação pedagógica, onde em outras intervenções não tinha ocorrido com tanto prazer e autonomia. Isso aconteceu por ter um profissional bem qualificado em sala de aula em que orientou deixando claro para a turma o que ia realizar naquela classe, onde teve a oportunidade de desenvolver o conhecimento adquirido neste curso.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso neste estudo abordou a temática jogos e brincadeiras para a melhoria na interação social das crianças na educação infantil, para proporcionar as habilidades desenvolvidas por elas, e o professor como criador de situações e estimulações concretas e significativas para que estas possam adquirir novos conhecimentos. A singularidade deste trabalho é abordar o papel dos jogos e brincadeiras como agente estimulador das construções de aprendizado entre o educador e as crianças, onde o mediador deve explorar e valorizar a participação desta nos momentos de aprendizagem.

Nesse estudo, constatou-se que as crianças expostas muito tempo aos jogos e brincadeiras favorecem no desenvolvimento significativo, na construção de reflexão, da autonomia e da criatividade. Durante a observação participativa dos alunos nas atividades propostas, necessitam de intervenções na hora das brincadeiras. Diante das dificuldades em organizar as atividades com os alunos, por não ter prática frequente em sala de aula e a turma era indisciplinada. Assim, buscou-se ajudar ao professor titular e depois com mais domínio, consegue-se passar uma aprendizagem significativa com métodos diversificados, estabelecendo relações de conhecimentos entre professor e aluno onde todos participaram das atividades, proporcionando momentos prazerosos e diferentes no cotidiano escolar.

Conseguiu-se realizar as propostas, que proporcionou e aquela turma em que adquiriu novos conhecimentos e trouxe a realidade de cada um, onde houve, uma construção no processo educativo, com entendimento e aperfeiçoamento em todos os envolvidos na sala de aula, tendo diálogo constante entre docente e discente, oferecendo condições de ensino-aprendizagem e melhoria na qualidade do uso dos jogos e brincadeiras. É importante ressaltar,

que o curso foi importante para o enriquecimento teórico e prático e significativo para a vida acadêmica, profissional e humano. É necessário criar estratégias de ensino em que se deve entender o educando a oportunizá-lo a pensar, a refletir o seu próprio conhecimento.

Portanto, o educador que vivencia o lúdico em sala de aula, reconhece a importância deste por si só e proporciona aos seus alunos a sua vivência. Assim, este estudo é de grande valor para todos nós educadores responsáveis pela educação das crianças na Educação Infantil como os pais e todos os que fazem parte deste processo educativo, contribuindo de forma significativa para o enriquecimento da prática pedagógica para uma educação de qualidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. cad. CEDES v.19 n.47, Campinas dez.1998. 8.p. www.sciela.br, acesso em abril de 2004.

BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. São Paulo: Difel, 1986. In: Kishimoto, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referenciais Curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC, 1998, v.01

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volumes: I (introdução), II (Formação Pessoal e Social) e III (Conhecimento de Mundo), 1998.

CANDA, Cilene Nascimento. **Aprender e brincar é só começar**. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2004. p. 123-140.

FRIEDMANN, Adriana. **O Desenvolvimento da Criança através do Brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Educação Infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 90, n. 225, p. 449-467, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação** (Cabral, A.; Oiticica, C.M., Trad.). 2a Ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL. 370 p, 1975.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. Caderno temático nº 1, Constituinte Escolar, SE/RS: Porto Alegre, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. Escola, currículo e ensino. In: I. P. A. Veiga e M. Helena Cardoso (orgs.) **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas, Papirus, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

LITERATURA INFANTIL E PSICOPEDAGOGIA: um instrumento estimulador do desenvolvimento infantil

Maria de Lourdes Dantas⁴²
Fabiana Erica de Brito⁴³

RESUMO

O artigo aborda a literatura infantil e psicopedagogia relatando a importância da psicopedagogia e suas influências na educação infantil, os procedimentos metodológicos deu-se através de pesquisa tipo teórica empírica. Tendo como problemática argumentar sobre a importância da literatura infantil e a contribuição da psicopedagogia como objetivo essencial, para o desenvolvimento das crianças da educação infantil. Os objetivos de estudo conhecer a temática escolhida possibilitando métodos que aperfeiçoe o mundo imaginário da criança e a contribuição da psicopedagogia na vida do indivíduo. Apontar sugestões e possibilidades sobre o tema escolhido; descrever através de estudo teórico que propicie o desenvolvimento das crianças. Com uma fundamentação teórica de Vygotsky (1998); Ferreira (1990) e Beyer (2003), assim, o trabalho chega a uma conclusão que a temática desenvolvida foi de grande contribuição para o desenvolvimento do ser humano e da aprendizagem, pois houve um aprofundamento teórico de grande valia na discussão da temática estudada.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Literatura; Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O referido trabalho vem dando ênfase a Literatura Infantil e a Psicopedagogia como um meio estimulador para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Tendo em vista que a Psicopedagogia vem cada dia mais crescendo no meio educacional como algo que vem propor novos caminhos para melhorar os fracassos escolares. Nesse sentido a Psicopedagogia em seus movimentos de estudos vem quebrando muitos paradigmas, pois vem contribuindo e auxiliando os educandos e professores que ensinam a se organizarem de modo mais competentes nas buscas pelo saber e pelo conhecer.

Também vem destacando a Literatura como um estímulo, cognitivo para melhorar o conhecimento do mundo que nos cerca. Estimula a imaginação a criatividade e uma melhor compreensão de conteúdo. Vem mostrando em várias linhas a importância da temática em sala de aula, e até mesmo em casa ou em outros ambientes, pois a mesma pode sim desenvolver o hábito pela leitura e aprimorá-lo em qualquer idade, o estímulo precoce só vai tornar tudo mais fácil. Portanto, a literatura e a Psicopedagogia vêm acrescentar algo a mais no desenvolvimento das crianças na área da Educação Infantil.

42 Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica – Faculdade Vale do Jaguaribe/FVG, Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA. e-mail: lurdinha_dantas@hotmail.com

43 Mestre em Educação/UFRN, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional/FVJ, Graduada em Pedagogia/UFRN. e-mail: fabi.eric@hotmai.com

O trabalho está desenvolvido em três tópicos tendo como objetivos de estudo conhecer a temática escolhida possibilitando métodos que aperfeiçoe o mundo imaginário da criança e a contribuição da psicopedagogia na vida do indivíduo. Apontar sugestões e possibilidades sobre o tema escolhido, descrever através de estudo teórico que propicie o desenvolvimento das crianças. Apoiou-se na teoria de Ferreiro (1990) com o seu ar tão encantador de mostrar a importância da literatura na educação, detalhando seus embolso e magias que só o mundo da literatura infantil trás.

Vygotsky (1998) com a sua contribuição da linguagem do ser humano desde o seu nascimento até a fase adulta destacando a importância que a literatura tem no desenvolvimento da linguagem de cada indivíduo. E também a relevância sobre o brinquedo como construtor de conhecimento e facilitador no ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil. Beyer (2003) vem acrescentando a importância da psicopedagogia nas diversas áreas não só nas escolas, mas também nas empresas não governamentais contribuindo com as relações interpessoais e as diversas dificuldades que surgem dentro das empresas. Dentre outros autores que só abrilhantaram este artigo.

O tema vem abordando de forma clara e objetiva com fundamentação teórica a importância da literatura e psicopedagogia na Educação Infantil, com relevância de estudos a contribuição do psicopedagogo como um profissional que possa vir a prevenir possíveis problemas de aprendizagem. O trabalho também explica de forma clara a contribuição da literatura como algo que estimule desde cedo o amor pela leitura e também a relevância que a literatura tem em transformar o indivíduo, como alguém que ao ouvir histórias e degustar sente preparado para o mundo em que o cerca tornando seres humanos criativos, sem demonstrar timidez, um ser que pensa e agir de forma clara e positiva.

Sendo assim, o referido trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: em primeira mão literatura uma possível contribuição na Educação Infantil onde com o acervo de alguns autores, torna claro o quanto é importante a literatura nas series iniciais onde é através da literatura que as crianças pequenas aprimoram seu vocabulário com eficácia. Trabalhando também o corpo a gesticulação e expressão corporal. Tornando assim adultos com altas estimas elevadas e crianças criativas.

Logo depois vem a intervenção psicopedagógica e suas contribuições na Educação Infantil, falando sobre as dificuldades de aprendizagem que surgem a cada dia e mostrando a importância da psicopedagogia como algo que vem prevenir essas dificuldades no futuro, releva se também a atuação do psicopedagogo onde ele atua e sua contribuição em cada função que ele four exercer. Nesse sentido destaca também que o psicopedagogo trabalhar

com a multidisciplinaridade, e outros autores como psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogia dentre outros profissionais.

A Psicopedagogia e Literatura Infantil: contribuições possíveis vem acrescentar a importância das duas em uma só, suas contribuições são necessárias para o desenvolvimento humano seja na escola, empresas e famílias. Pensando assim, as duas esmiuçando a presença das crianças na educação infantil onde é o seu primeiro contato com a escola e também a relevância do trabalho lúdico dentro das instituições. Onde descreve em poucas palavras a contribuição da psicopedagogia e o cuidado que o psicopedagogo tem em criar atividades diferenciadas na educação infantil.

Portanto, as duas caminham juntas buscando melhorias para as crianças, jovens e adultos, nas diversas formas de aprender, através do lúdico e dos contos que tanto encantam as nossas crianças. Por fim, as considerações finais, onde está falando as contribuições os meios e soluções ao qual chegou-se o trabalho, a contribuição que cada teórico deu na fundamentação deste trabalho, experiências e aprofundamentos sobre o tema relevâncias, objetivos e conclusões do mesmo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A LITERATURA INFANTIL: possíveis contribuições na educação infantil

Muitos são os desafios que são vivenciados em sala de aula nos últimos anos, tem se buscado melhorar cada dia mais os métodos de ensino em todas as áreas educacionais, onde os alunos tenham acesso ao conhecimento de forma lúdica e prazerosa, pensando nisso o projeto desenvolvido terá um foco maior na literatura infantil, aonde os mesmo desde pequenos já venham a ter este contato com o mundo imaginário. A temática discutida será estimular as nossas crianças a gostar de ouvir história, pois através do mundo imaginário a criança começa a criar, imaginar, buscar e a contar história.

Pensando assim, Ferreiro (1990, p. 15) destaca que “toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura”. Neste contexto, a criança começa a desenvolver o seu vocabulário onde as mesmas estão atentas e em processo de construção do seu eu e da sua identidade, contar história para crianças pequenas tem que ter um olhar diferenciado, não é de qualquer forma que se conta, tem que ter toda uma preparação e planejamento, a criatividade é essencial nesse contexto.

Buscando sempre nos contos literários suma pretensão pedagógica onde através da história possa transmitir e ensinar os valores nas áreas dos conhecimentos em temas transversais. A literatura infantil tem uma importância fundamental, pois valoriza a língua como um meio de comunicação e expressão das pessoas abrangendo a linguagem das crianças envolvidas nesse contexto. Como diz Vygotsky (1998)

A linguagem tem como objetivo principal a comunicação sendo socialmente construída e transmitida culturalmente. Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente produzindo formas linguísticas e atos sociais. A transmissão racional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho. (VYGOTSKY, 1998. p. 07)

Através da temática escolhida é possível trabalhar com narração com o corpo e gesticulação entonação e preparação do espaço a ser utilizado pelas crianças, ampliando os vários sentidos da história que vai ser contada. Tendo em vista que a partir das literaturas podemos garantir ainda uma relação mais afetiva entre professor e aluno. Os contos podem fazer parte de uma rotina escolar todos os dias, pois é um meio refletido de expressão e fantasia, a história são fontes de aprendizagem e desenvolvimento.

O mesmo tem um foco excepcional, pois desenvolve as linguagens das crianças, cativando-as pelo prazer de ouvir o outro, pela entonação e sonoridade da voz do narrador pela ampliação do vocabulário e a compreensão dos mesmos, o contador tem que ter o cuidado de saber contar história em tons sonoros baixos e de forma que expresse sentimento e emoção.

A criança permite-se envolve-se porque ela não tem ainda uma lógica abstrata com o mundo real e o imaginário, a forma de criar e contar história muitas vezes até sozinhos e uma razão que elas acham para buscar na linguagem imaginária uma explicação para os seus próprios conflitos. Como diz o autor Cademartori (1986, p. 73) “através da história, a dimensão simbólica da linguagem é experimentada, assim com a sua conjunção com o imaginário e o real”.

A literatura sendo estimulada de forma correta tende a ajudar as crianças a superarem medos, vencer dificuldades e, sobretudo o preparo para a vida, pois é com estes meios que ela encontrará meios para o desenvolvimento afetivo e emocional, pois sua sensibilidade capta a sua realidade. É muito importante o incentivo da família nesse processo, pois ambos devem deixá-los manusear livros revistas jornais dentre outros meios que transmite conhecimento, através desses meios a criança vão mostrando o interesse e vai pedi para recontar a história,

vai criar a sua própria história do jeito que compreendeu e na medida que o mesmo vai vendo as gravuras dos livros.

Emília Ferreiro (1999, p. 175) deixa bem claro que “a leitura é um momento mágico, pois o interpretante informa à criança, ao efetuar essa aparentemente banal, que chamamos de um ato de leitura, que essas marcas têm poderes especiais; basta olhá-las para produzir linguagem”.

A literatura infantil é arte e como toda arte deve ser apreciada degustada e corresponder plenamente à intimidade da criança, a criança ama o belo o imaginário e a literatura infantil é o alimento adequado para ambos desfrutar e nutrir seus anseios e interesse pelo ato de ler e criar. Para Frantz (2001, p. 16) “a literatura infantil é também lúdica, fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas”.

As primeiras experiências de crianças com a leitura tornam se significativas por dois motivos o da sensibilidade e a do conhecimento. O imaginário tem todo um ar de sensibilidade aos olhos de quem ver e ouve, a literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação da personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, buscando sempre a reflexão sobre os seus próprios valores e crenças. Para que possam enfrentar os problemas e buscar soluções que as ajudem a se integrar no mundo que as rodeia, a partir da sua realização interior. Conforme Coelho (2000):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor; é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/ impossível realização (COELHO, 2000, p. 27).

Desse modo, é importante salientar que para se ter grandes avanços em questões da literatura infantil dentro da sala de aula nas series iniciais é preciso um aprofundamento teórico mais completo para que as crianças possam se apropriar dos conhecimentos e poder lidar com uma certa maturidade, pois a leitura é um momento onde as crianças passam a viver, a pensar e agir e a interpretar o seu universo em que está inserido os valores e o comportamento com outras culturas.

Portanto, tem se priorizado a literatura infantil nos anos iniciais como um foco maior instigando o gosto e o aprecio pela leitura, sem dúvida as crianças estarão mais atentas e

vivenciam experiências incríveis, pois é de fundamental importância que ambos aprendamos desde cedo a apreciar uma boa leitura.

2.2 INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: compreendendo conceitos

Para início de conversa a psicopedagogia surgiu na década de 70 no Brasil, o psicopedagogo vem de forma muito especial trabalhar de forma lúdica atividades que intervêm nas dificuldades de leitura e transtornos de aprendizagem. Sendo assim possível trabalhar o lado afetivo o cognitivo desenvolvendo a criatividade da criança que apresenta certo distúrbio. Para tanto é preciso ter todo um cuidado na preparação para as atividades desenvolvidas, pois tem que ser condizentes com a necessidade da criança. Bassedas (1996) afirma que a finalidade básica do psicopedagogo:

Consiste em ajudar e promover mudanças [...] como também melhorar as condições, os recursos e o ensino, realizando a tarefa preventiva que leve a uma diminuição dos problemas que enfrentamos, tanto na escola como nós mesmos. (BASSEDAS, 1996, p. 40)

Como está escrito anteriormente a psicopedagogia vem adentrando cada vez mais no meio educacional em forma de prevenção para as múltiplas dificuldades de aprendizagem que surgem a cada dia mais nas instituições. Mas a Psicopedagogia não está limitada apenas as instituições escolares, mas também nas clínicas, hospitais e empresas não governamentais visando trabalhar além das dificuldades de aprendizagem os conflitos interpessoais que surgem no dia a dia das empresas.

Como cita Beyer (2003) que:

A Psicopedagogia, área de conhecimento interdisciplinar, tem como objeto de estudo a aprendizagem humana. É papel fundamental de o psicopedagogo potencializá-la e atender as necessidades individuais, no decorrer do processo. O trabalho psicopedagógico pode adquirir caráter preventivo, clínico, terapêutico ou de treinamento, o que amplia sua área de atuação, seja ela escolar - orientando professores, realizando diagnósticos, facilitando o processo de aprendizagem, trabalhando as diversas relações humanas que existem nesse espaço; empresarial - realizando trabalhos de treinamento de pessoal e melhorando as relações interpessoais na empresa; clínica - esclarecendo e atenuando problemas; ou hospitalar - atuando junto à equipe multidisciplinar no pós-operatório de cirurgias ou tratamentos que afetem a aprendizagem. É importante salientar que a Psicopedagogia é uma área que vem para somar, trabalhando em parceria com os diversos profissionais que atuam em sua área de abrangência (BEYER, 2003. p. 78).

Mas aqui vamos dar ênfase maior a psicopedagogia e sua importância nos âmbitos escolares, clínicos e hospitalares, pois como temos estudado é onde o psicopedagogo atua com maior ênfase. A mesma tem uma imensa contribuição a dar em relação ao enfoque educacional nas instituições escolares que a cada dia vem contribuindo com a prevenção, das dificuldades de aprendizagem, algo que vem crescendo estrondosamente a cada dia nas escolas.

Como está explicito no Guia de estudantes que:

O psicopedagogo investiga as possíveis dificuldades e causas que o indivíduo não está conseguindo acompanhar a turma ou não está aprendendo e cria métodos que venha a contribuir com a aprendizagem do mesmo. É a área de estudo dos processos e das dificuldades de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos. O psicopedagogo identifica as dificuldades e os transtornos que impedem o estudante de assimilar o conteúdo ensinado na escola. Para isso, faz uso de conhecimentos da pedagogia, da psicanálise, da psicologia e da antropologia. Analisa o comportamento do aluno, observando como ele aprende. Promove intervenções em caso de fracasso ou de evasão escolar. Além de trabalhar em escolas, pode atuar em hospitais, auxiliando os pacientes a manter contato com os conteúdos escolares. Pode trabalhar também em centros comunitários ou em consultório, público ou particular, orientando estudantes e seus familiares no processo de aprendizagem (GUIA DO ESTUDANTE, 2013, p. 67).

Sabendo-se que a Psicopedagogia atua com um grupo multidisciplinar dentre eles está psicologia, pedagogia, neurologia, psicanálise, assistente social e fonoaudióloga. Buscando cada vez mais eficiência no trabalho desenvolvido na área. Pensando assim, a Psicopedagogia vem evoluindo a passos lentos mais tem tido grandes avanços. Não deixando de ressaltar que a atuação do psicopedagogo é em primeiro momento ter um olhar diferenciado para aquele problema do qual surgir, ele irá levantar hipóteses para chegar a um veredito final e juntamente com toda uma equipe começar a criar possibilidades para que venha ajudar na aprendizagem e dificuldades daquela criança, jovem, adolescente e até mesmo adulto.

Na Psicopedagogia clínica procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos e pedagógicos que está interferindo no processo de aprendizagem do indivíduo. A fim de resgatar o prazer do aprender e suas totalidades incluindo a integração da família, professores orientadores educacionais e outros especialistas que transitam na área educacional do qual o sujeito está inserido.

Como cita na RCI - Revista de educação do Ideau “a psicopedagogia trabalha para solucionar o problema com as pessoas envolvidas, como os pais, a escola, os professores”. Por isso, desse trabalho multidisciplinar, para que cada profissional possa ajudar na abordagem, pesquisa de informações, pois muitas vezes a dificuldade está ligada ao professor pelo seu método de ensino, e esses profissionais vão investigar desde o vínculo familiar até sua rotina escolar.

Portanto, a Psicopedagogia e suas intervenções é de grande valia em todos os âmbitos que o profissional atua, de fato só vem acrescentar de forma positiva, meios e soluções para os problemas de aprendizagem que surgem a cada minuto, nas escolas, clínicas, hospitais, empresas ou organizações assistenciais, cabe ao psicopedagogo exercer a sua função com competência em cada lugar que o mesmo four inserido. Então, cabe ao mesmo caracterizar se com a filosofia, valores e ideologias para a construção do conhecimento e o ato de perceber o processo de aprendizagem do indivíduo.

2.3 PSICOPEDAGOGIA E LITERATURA INFANTIL: contribuições possíveis

Definindo assim a Psicopedagogia juntamente com a Literatura Infantil, as duas tem grande importância no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois é na Educação Infantil o seu primeiro contato com o mundo escolar, tendo em vista que a literatura vem estimulando a fala, estruturando o pensamento da criança, tornando-o uma criança que pensa e agir com autonomia própria e o desenvolvimento intelectual, tornando o indivíduo crítico, que sabe expressa-se com facilidade deixando a timidez de lado. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) afirma que

A aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 120).

Diante dos estudos feitos a Educação Infantil é o eixo onde a criança será envolvida em várias formas de aprender, pensando assim a Psicopedagogia no desenvolvimento da educação infantil é muito importante, pois, o psicopedagogo vai observar e avaliar toda a escola no processo cognitivo, sócio afetivo e psicomotor. Na área da Educação Infantil é de suma importância trabalhar e avaliar sempre todos esses aspectos, sendo assim o

psicopedagogo tem como orientar e criar estratégias e metodologias para as crianças que não estão desenvolvendo estes aspectos de forma positiva evitando assim futuros problemas de aprendizagem.

Conforme afirmação de Libâneo (1991),

É preciso educar o olhar para a observação do aluno com a finalidade de conhecer um pouco mais dele além do que se permite intuir em sala de aula. Por exemplo, observar o comportamento no recreio, se brinca, se socializa com outras crianças, se é introspectivo, tímido ou agitado a maior parte do tempo. Esses traços de comportamento podem revelar aspectos importantes a serem considerados pelo professor. (LIBÂNEO, 1991, p.161)

A Psicopedagogia torna-se uma peça essencial na Educação Infantil, pois, há necessidade do desenvolvimento de atividades educacionais e recreativas que sejam contextualizadas com o grau de desenvolvimento cognitivo das crianças. Ainda podemos citar o papel terapêutico do psicopedagogo que está habilitado a tratar quadros comportamentais decorrentes de manifestações perniciosas do ambiente escolar como, por exemplo, o bullying e déficits de atenção os problemas interpessoais dentre outros.

Wallon (1991, apud GALVÃO, 2003, p. 76) deixa bem claro que:

Paralelamente ao impacto que as conquistas feitas no plano cognitivo têm sobre a vida afetiva, a dinâmica emocional terá sempre um impacto sobre a vida intelectual. [...] É graças à coesão social provocada pela emoção que a criança tem acesso à linguagem, instrumento fundamental da atividade intelectual.

Além disso, o psicopedagogo é um profissional que tem como finalidade aliar ferramentas com intuito de maximizar a capacidade de aprendizado das crianças e efetividades das atividades lúdicas e educacionais. É muito importante ressaltar que o papel de consultor do psicopedagogo nas confecções das atividades desenvolvidas pelo professor na educação infantil é necessário.

Nesta visão, as atividades lúdicas são consideradas pelo psicopedagogo um espaço de construção de conhecimento pelas crianças, as situações que fazem parte do seu cotidiano e os significados que transitam nas brincadeiras são apropriados por elas de forma específica. Vygotsky (1998) afirma que,

O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e

motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade que determina o desenvolvimento da criança, (VYGOTSKY, 1998, p.117).

É através do brincar que o psicopedagogo vai estudar e adentrar no espaço da criança e descobrir se há possíveis dificuldades de aprendizagem, vinculando meios que possam vir ajudar no processo de aprendizagem da criança há observação do psicopedagogo e a interação da criança com o brinquedo e fundamental.

Portanto, o papel do psicopedagogo é de suma importância na educação infantil além de prevenir futuros problemas de aprendizagem. É um profissional capacitado para ensinar as crianças brincando, pois, as mesmas vão evoluindo suas capacidades motoras, sócio afetiva, e cognitiva através do contato com o outro e também com as brincadeiras e brinquedos que realmente estimule o desenvolvimento do mesmo.

Já o trabalho com a literatura infantil assume um papel importante no processo educativo. As ações educativas tornam o processo mais eficaz ao propiciarem situações dinâmicas e envolventes, por um meio dos quais os alunos possam explorar e desenvolver não só a linguagem mais também o seu lado comunicativo e expressivo. A dramatização de histórias, o reconto das histórias, possibilita que a criança se torne mais comunicativa e tenha uma maior interação com o grupo em que está inserido. Um ambiente rico em que a literatura é contada de uma forma expressiva que passe emoção, sentimento incentivará o desenvolvimento da criança não só na linguagem mais para a vida. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998),

A leitura realizada em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala de aula, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade (BRASIL, 1998, p. 135).

Sendo assim, a literatura infantil vem só acrescentar no desenvolvimento das crianças na educação infantil destacando aqui a leitura de um clássico da literatura universal como um meio que nutre o interesse pela leitura que de um modo especial fala das experiências universais partilhadas por todos os seres humanos nos mais distintos espaços geográficos e históricos: a saudade a inveja, o ciúme, a traição o amor. Enfim, em contato com os clássicos os seres humanos vivenciam, compartilham as diferentes histórias de outros povos e de outras épocas, mesmo sem nunca os ter vivenciado.

Como não dar ênfase também a importância da leitura de imagens as crianças da educação infantil que ainda não tem um vocabulário de muitas palavras então elas pegam um livro de historinha e faz a sua leitura dentro dos seus limites. Vejamos a riqueza que a literatura trás para a educação infantil como bem cita o autor nestas breves linhas.

Na educação Infantil, ler com ouvidos e escrever com a boca é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com ouvidos a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escrita (BRITO, 2005, p.18).

Finalizando com as belas palavras do autor, é mais significativo para uma criança pequena aprender a ler com ouvidos e escrever com a boca, pois quando a criança chegar à fase de alfabetização provavelmente não irá ter problema de aprendizagem. Uma Educação Infantil que priorizar a literatura infantil como algo fundamental no desenvolvimento das crianças, com certeza terá leitores críticos, que sabem expor a sua opinião e expressar-se com facilidade.

Contudo, a Psicopedagogia e Literatura Infantil caminhando junto, buscando melhoria para que as crianças, jovens, e até adultos adentrem no mundo que possa criar asas para caminhar sozinho na leitura, na escrita e na vida, mais no tempo certo, ninguém é igual a ninguém e cada um aprende de uma forma.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a refletir sobre o trabalho com a Literatura Infantil e a Psicopedagogia como um instrumento estimulador do desenvolvimento infantil elaborando um conjunto de elementos e representação bibliográficas que atendessem a demanda e importância da Literatura e da Psicopedagogia buscando meios e prevenção para futuros problemas de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Neste trabalho podemos ver que a Psicopedagogia tem por objetivo compreender, estudar e pesquisar a aprendizagem e as dificuldades humanas. Na concepção de termo buscou-se o resultado de uma investigação sobre o homem e suas multifaces: biológica, afetiva-intelectual, como objeto de estudo da Psicopedagogia. Foi visto também, as posições de pesquisadores que defenderam suas palavras e enfatizaram a importância do psicopedagogo

nas instituições escolares tanto para detectar as dificuldades de aprendizagem como também para prevenir.

Ressaltando aqui, a importância da literatura infantil e seu mundo fantástico de estimular, criar, e rever o mundo estimulando sempre o aprender. O mundo faz de conta e suas riquezas no desenvolvimento da linguagem, e da construção da identidade nas crianças de Educação Infantil.

Portanto, chega-se à conclusão que a Psicopedagogia e a Literatura Infantil são duas das peças fundamentais na educação, principalmente, na Educação Infantil, porque quando as crianças tem um bom desenvolvimento nos seus primeiros anos escolares, provavelmente não terá dificuldades de aprendizagem, pois ter uma pessoa capacitada sempre avaliando e criando estratégias com eficácia para atuação diárias, o compromisso com a Educação Infantil, o olhar diferenciado, o trabalho diferenciado é resultados esplendidos na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Marlei Adriana. **Psicopedagogia: ação e parceria.** 2003. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/19.htm>. Acesso em: 19 de julho de 2015.

BASSEDAS, Eulália. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico.** 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRITO, Luís Percival L. Letramento e alfabetização: Implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** São Paulo: Autores Associados, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo, 2000.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1998.

CARDEMATO, Ligia. **O que é literatura.** 4 Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais.** 3ª Ed. Ijuí-RS, Ed. UNIJUI, 2001.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

GUIA DO ESTUDANTE. **Psicopedagogia.** Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/ciencias-humanas-sociais/psicopedagogia-688126.shtml>. Acesso em: 19 de julho de 2015.

GALVÃO, I. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 2003. (Coleção Educação e Conhecimento)

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OS IMPASSES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Renata Patrícia de Medeiros Azevedo Dantas⁴⁴
Edson Pereira de Araújo⁴⁵

RESUMO

A presente obra aborda um estudo sobre os impasses da violência escolar no processo de aprendizagem tendo como objetivo investigar os fatores que contribuem para o agravamento da violência nas escolas a partir das relações entre a escola, família e a sociedade. Justifica-se a escolha dessa abordagem por se considerar que tal problemática torna-se cada vez mais presente no cotidiano escolar, portanto, se faz presente demonstrações de comportamentos e atitudes agressivos, causando danos físicos e psicológicos tanto por parte de colegas como de professores. Esse estudo foi desenvolvido com base a partir de uma revisão integrativa de literatura, que parte da análise das opiniões postas por diversos autores no assunto, de modo a se apropriar de pontes científicas que garantem o respaldo teórico metodológico da abordagem proposta que são os impasses da violência escolar no processo de aprendizagem. Como principal resultado foi possível refletir sobre se os pais ou responsáveis devem agir como agentes que contribuem para a prevenção do bullying, educando seus filhos adequadamente, os ensinando e estimulando a importância do respeito e da justiça. Por isso é preciso conhecer mais sobre o assunto, procurar a escola e solicitar que a mesma elabore palestras que tratem de temas relacionados a violência, seja ela na escola ou fora dela.

Palavras-Chave: Violência; Família; Aprendizagem; Escola.

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos esta pesquisa relatando a importância de analisar a violência nas escolas, por considerarmos que atualmente a violência passa a ser uma das principais inquietações da sociedade, ela atinge diretamente a vida de todos, acarretando inúmeras grandes consequências físicas e psicológicas. Assim sendo este tema Violência escolar: um agravante para o mundo moderno é importante uma vez que nos dá uma visão atenta e observadora, quanto ao comportamento dos estudantes, como este problema se manifesta e quais consequências trazem ao cotidiano escolar.

Este tema tornou-se alvo de pesquisa, pois o ambiente escolar tem vivenciado um período crítico, onde ao invés de ser um ambiente de ensino/aprendizagem, tem se tornado cada vez mais um espaço de agressão seja ela física ou verbal. Foi delimitado como objetivo geral investigar os fatores que contribuem para o agravamento da violência nas escolas a partir das relações entre a escola, à família e a sociedade. Desse modo, para compreendermos as particularidades dessa temática foram definidos como objetivos específicos: analisar a

⁴⁴ Especialista em Alfabetização e Letramento – Faculdade do Maciço de Baturité/FMB – email: renata.nayhara@gmail.com

⁴⁵ Professor Orientador da Faculdade do Maciço de Baturité/FMB

violência nas escolas, uma vez que a mesma é uma instituição que visa socializar e ressocializar os indivíduos, para viverem e reproduzirem determinadas relações; apresentar qual são os elementos causadores dessa violência e de que forma os educadores e a família podem contribuir para amenizar este problema, mostrando a importância de ambos na vida desses jovens; elencar opções que proporcionem solucionar os problemas que afetam de forma negativa a escola e os meios a mesma relacionados.

Durante as observações feitas para a intervenção foi analisado a seguinte problemática: como é vista a violência na escola enfatizando o bullying, de que forma ela acontece, e será que os agentes da educação desconhecem as causas que levam os alunos a serem agressivos? Nessa perspectiva, o segmento dessa pesquisa é significativo para que as instituições de ensino promovam estratégias que favoreçam a diminuição da violência nas instituições escolares.

Justifica-se a escolha dessa abordagem por se considerar que tal problemática torne-se cada vez mais frequente no dia-a-dia escolar, sendo perceptíveis as demonstrações de comportamentos e atitudes agressivas, causando danos físicos e psicológicos advindo por um lado pelo educando, por outro pelo educador.

O trabalho que segue foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica sendo ela integrativa de literatura dentre dos autores destacamos Abramovay, Rosa, Durkheim, Martins, o ECA entre outros. Por essa razão, se faz necessário uma investigação minuciosa, ou seja, com mais riqueza de quais são as causas dessa violência, almejando descobrir possíveis alternativas para compreender amenizando os agravos desta situação, baseando-se em instrumentos de coleta de dados com perguntas abertas e fechadas e pesquisa de campo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FATORES DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Para que possamos iniciar a discussão acerca do tema proposto primeiramente vamos compreender o significado da palavra violência, a mesma possui ascendência do latim *violentia* que tem como significando força. Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Michaelis, violência é “a ação ou efeito de violentar, empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém), ato violento, crueldade, força” (MICHAELIS, 2008, p. 916).

A violência está cada vez mais presente de inúmeras formas na sociedade no decorrer da história da humanidade. Para Minayo (1994, p. 7) “não se conhece nenhuma

sociedade onde a violência não tenha estado presente”. O que dizer então de um país como o Brasil que traz uma enorme cicatriz em sua natureza, marcada pelo peso de uma colonização edificada violentamente, com o extermínio de centenas de nativos (indígenas), e massacre de milhões de negros da África transportados como mercadorias (escravos), importados também pela violência? Reconhecendo estes antecedentes, o que nos interessa aqui é refletir sobre o processo de violência no âmbito escolar.

Este padronizado comportamento violento presente na sociedade geralmente está se atualizando em vários contextos da vida do indivíduo, nessa totalidade se inclui a escola, a casa e a comunidade. evidente que a violência tem sido um grave problema da sociedade, contudo nos faz querer analisar até onde este problema adentrou das ruas para nossas escolas? Quando pensamos em violência na escola infelizmente logo nos vem à mente os inúmeros casos que a mídia de modo geral vem mostrando diariamente, quer seja um fato ou relato causado pela indisciplina, *bullying*, pequenos furtos, estupros, depredações, armas e/ou discriminação étnico-racial.

Esses diversos impasses causam danos tanto aos professores, quanto aos alunos, assim como a escola e a sociedade de modo geral. Tem sido cada vez mais comum os relatos de violência contra professores e/ou alunos independente das séries nas quais os alunos estão matriculados e de sua faixa etária. O que causa uma grande preocupação, uma vez que é notório este problema vir sendo manifestado cada vez mais cedo com relações advindas das crianças. Esse impasse reflete diretamente no processo ensino aprendizagem:

existem diferentes formas de violência presentes no cotidiano das escolas, ressaltando-se, as agressões e ameaças a professores, feitas por alunos, as verbais, físicas ou psicológicas, sofridas por parte de profissionais que atuam nas escolas. O problema vem se agravando, já que possível presenciar essa realidade tanto na escola pública quanto no particular, os acontecimentos chegaram à mídia televisiva e virou problema nacional (ROSA, 2010, p. 146).

A autora supracitada vem destacar que infelizmente esta realidade está cada vez mais frequente no ambiente escolar. Hoje há vários relatos de violências sejam elas físicas ou verbais, e causam um grande choque a nossa sociedade. Vale aqui salientar que com a frequência da violência nas escolas e na família os valores vão se perdendo tornando-se complexo para ambos formar a criança para que a mesma seja um cidadão crítico e reflexivo, que aceite a opinião do outro embora possa ele discordar do que o outro tem como correto.

Para uma melhor compreensão e levando em conta a violência de maneira ampla, mas não a universalizando destacamos três faces da violência escolar:

a violência contra pessoas é aquela que pode ser expressada verbalmente ou fisicamente e pode tomar a forma de ameaças, brigas, violência sexual, discriminações, bullying, coerção mediante o uso de armas. A violência contra a propriedade por sua vez, se traduz em furtos, roubos e assaltos. A violência contra patrimônio é aquela que redunde em vandalismo e depredação das instalações escolares (ABRAMOVAY, 2010, p. 40).

Em primeiro lugar a autora supracitada, vem destacar a violência contra a pessoa que é tomada de todo tipo de ameaça, independente que venha por parte do aluno ou por parte do professor. O segundo ela destaca a violência contra propriedade, que é tomada de todas as maneiras de posse do que não lhe pertence. E, por fim, ela evidencia a violência contra o patrimônio que é toda e qualquer forma de vandalismo. É notório vermos este tipo de violência já que os muros das escolas estão sendo constantemente pichados, as janelas e portas quebradas, enfim as instalações das escolas sendo destruídas pelos próprios alunos que deveriam ter o papel de conservadores.

Portanto, entendemos que a escola está passando por uma fase crítica com relação à violência, que nada mais é do que reflexo do que vem acontecendo na sociedade. Os agentes da educação, tais como professores, coordenadores, diretores, e todo o corpo docente, por muitas vezes se encontram de mãos amarradas mediante essa problemática.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR COMO AGENTE MEDIADOR

Segundo Rosa (2010, p. 148) “a miséria, o desemprego, as desigualdades sociais, a falta de oportunidades para os jovens e a presença insuficiente ou inadequada do Estado fazem aumentar as manifestações de violência no país”. Em meio a este momento crítico, o processo de aprendizagem é extremamente afetado, assim sendo, o profissional da educação deve se contorcer se empenhando o máximo para tentar amenizar esta situação cautelosamente.

Desta maneira, apesar todas as dificuldades vivenciadas pelos professores a escola surge como espaço de socialização e ressocialização para os jovens.

sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis aí a obra da educação (DURKHEIM, 1955, p. 32-33).

Nesse sentido, seria razoável pronunciar que a educação se dedica não só a prática de repassar os conteúdos aos alunos, mas também vem lapidá-lo como se tivesse em suas mãos

um diamante bruto, que precisa ser moldado. Deste modo, primeiramente se deve inseri-lo na sociedade, visto que é uma necessidade, construindo com ele sua moral.

Neste caso, a violência na sala de aula é então um problema de "ordem moral", que necessita ser corrigido. Durkheim (1975, p. 99) relatava aos seus alunos que a "moral mesmo de todas as partes da sociologia a que de preferência nos atrai e sobre a qual, em primeiro lugar, vamos nos debruçar". Seguindo nossa discussão em torno de dilemas morais, assinalaremos três exemplos de dilemas que podem ser trabalhados em sala de aula: dilema hipotético, que apresentam circunstâncias distantes da vida real dos educandos; dilemas reais, elaborado pelo professor, referente a situações ou problemas vivenciados pelos alunos; dilemas fabricados e narrados pelos alunos, que envolva situações referentes a vivências pessoais.

Para Mangini (2008, p. 106) “sérias privações podem diminuir a capacidade de administrar os próprios impulsos, os quais podem manifestar-se livremente, prejudicando as relações sociais ou serem reprimidos por um superego severo”. Orientar os estudantes que estão inseridos em um contexto social/familiar de violência é um desafio constante para os professores que devem desenvolver uma interação sociocultural construtiva com o mesmo.

Independentemente de quais sejam os tipos ou formas, as ações de violência comprometem as afinidades sociais das pessoas que as sofrem e, especialmente o desenvolvimento emocional, psicológico e socioafetivo da criança, deixando inúmeras sequelas, no desenvolvimento escolar e no dia-a-dia. De acordo com Sousa (2008, p. 125) “sendo assim, as crianças que sofrem alguma forma de violência, por muitas vezes não tem uma boa performance em suas atividades escolares e sociais”.

A violência no processo de aprendizagem do aluno é um grande obstáculo, ela prejudica de forma notória a aprendizagem, pois consegue confundir e desestimular o professor. A partir desse processo de agressividade, pontos essenciais na relação aluno/professor são perdidos. Determinados fatores, tais como: afeto, valores e exemplos positivos, do mesmo modo elementos assim como o desamparo e negligência por parte dos pais, contribuem para que as crianças e os adolescentes se tornem violentos. O que se apresenta em pauta, portanto, é a escassez afetiva familiar e social (MANGINI, 2008).

Tornam-se visíveis a perda do respeito, do diálogo e do estímulo sobre ambas as partes, além disso, surgem novos sentimentos como o medo, o rancor e a falta de credibilidade para continuar na educação. No seu lado oposto, verifica-se que a aprendizagem é fundamental para o declínio da violência. O estudante que consegue apreender o que é proposto por seus educadores apresenta maior segurança no que faz e menor agressividade.

Mas, antes de tudo é preciso que o professor conheça este aluno, sem discriminá-lo por sua personalidade ou por seu histórico tanto escolar quanto familiar.

A escola socializa e ressocializa o indivíduo de posição repressiva ou coercitiva, refreando determinados comportamentos e pensamentos violentos. A violência escolar ou violência institucional possuem duas formas básicas: violência disciplinar e a simbólica (cultural). Para Viana (2002, p. 120) “a violência disciplinar prepara o indivíduo para atuar em qualquer outra instituição disciplinar [utilizando-se] da metodologia de vigilância hierárquica, sanção normatizadora e do exame”. É essencial que este professor não desista deste aluno, tentando buscar métodos para repassar o conteúdo para o mesmo.

A relação da violência intrafamiliar tem tido bastante atenção por parte dos pesquisadores atuais. As crianças vêm para escola carregando problemas de adultos, ou seja, trazem consigo de casa uma grande bagagem de problemas aos quais os professores não tem total conhecimento, mas devem estar extremamente atento. A violência, portanto, pode ser um mecanismo de fuga, como também pode tornar-se um comportamento causador de conflito, que vai variar de acordo com a circunstância em que a pessoa estar envolvida.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2001, p. 9-10).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (2001) declara que é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Entretanto, infelizmente não é essa a realidade que vemos nos dias atuais, os próprios beneficiários desses direitos não o respeitam, e cometem infrações contra eles mesmos. Com base nisso, cabe a todos nós perguntarmos quais os fatores que ocasionam a violência nas pessoas? Será que os agentes da educação desconhecem as causas que levam os alunos a serem agressivos? Será que saberão lidar com os conflitos que aparecem na sala de aula?

A indisciplina na instituição escolar possui diferentes motivações, por sua vez esses são os maiores causadores da violência escolar, suas causas estão voltadas nos problemas familiares, inserção social ou escolar, excessiva proteção dos pais, abuso e violência doméstica, carências sociais, influências negativas, entre outros. Neste caso o professor muitas vezes fica impotente a depender de cada situação. No entanto, existem outras causas que resultam de disfunções entre alunos, professores e instituição escolar (ROSA, 2010).

A problemática da violência na escola, de certa forma, é a reprodução do que se tem em casa, ou porque os pais são agressivos, ou porque eles sufocam seus filhos com a superproteção e não permitem que eles se tornem independentes, ou porque eles não ligam para o processo educacional de seus filhos.

2.3 INTERVENÇÃO: o campo de estudo, a análise dos dados e os resultados alcançados

O artigo fundamenta-se nas experiências vivenciadas na prática do estágio o qual é obrigatório para conclusão do curso. Esta etapa da formação acadêmica se realizou em três fases, dando início com a observação, seguindo com a docência compartilhada e tendo sua finalização com a atuação/intervenção. Para Eizirick (1995, p. 37) “deve-se entrar na escola e ouvi-la tentando entender a multiplicidade de seus discursos até que, o que está ocultado seja revelado, questionando-se a realidade”.

Antes de qualquer intervenção, é de fundamental importância observar o campo de estudo para que assim se possa conhecer e considerar o contexto no qual a instituição escolar está inserida, devemos adentrar no ambiente a ser estudado com a mente vazia e sem nenhum “preconceito” sobre o ambiente estudado. Kaplan (1969, p. 138) diz que “observar é um comportamento dirigido a um fim; o relatório de uma observação é significativo com base em sua presumida relação com o objetivo”.

Observamos a direção e sala dos professores, logo de início perguntamos sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, mas a mesma ainda não o tem, contudo está em processo de construção. Percebemos que o relacionamento entre os professores e gestores é satisfatório e harmonioso. Nos intervalos, o tema principal das conversas era a indisciplina ou desinteresse dos alunos principalmente da família dos mesmos.

A observação e, conseqüentemente, a coleta de dados sobre violência escolar fomos à turma do 5º ano “A” que é composta por 35 alunos, sendo eles 15 do gênero feminino e 20 do masculino, com idades entre 10 e 11 anos. Tudo ocorreu da seguinte forma: nos apresentamos, explicamos o porquê de estarmos ali e pedimos para a turma que eles tivessem seu dia-a-dia normal na sala de aula, de modo que a presença da estagiária não influencie em nada quanto a realização da aula.

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo da pesquisa. É, todavia na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente (GIL, 1995, p. 110).

Passamos três dias na sala de aula observando o dia-a-dia da sala, no proceder dos dias analisados, apesar de ser uma classe que conversa muito, decorrente de uma turma numerosa em uma sala de aula minúscula, percebemos através de conversas paralelas com os alunos que a maioria dos alunos demonstram um grande interesse em aprender, na hora da explicação prestam atenção.

O processo de intervenção foi feito um plano que trouxe como objetivo geral levar os estudantes a refletir sobre as dessemelhantes formas de violência que acontecem na instituição escolar, conseqüentemente, procurar meios para evitá-las. Nesta perspectiva, é de extremada importância desenvolver atividades de conscientização de tal comportamento. E como objetivos específicos identificar as semelhantes formas de violência, tendo como ponto de partida as situações próximas vivenciadas pelas crianças do 5º ano A, desenvolver atividades para evitar a violência no ambiente escolar; criar um momento que quebra os conflitos na sala de aula.

O processo de intervenção aconteceu da seguinte forma, iniciamos com indagações aos estudantes sobre o assunto, tais como: o que é violência? Como ela acontece? Aqui na escola tem violência? Quais os elementos que podem contribuir ou dificultar ações de prevenção da violência na sua escola? E em casa? Após colhermos as respostas anotamos no quadro todas as palavras chaves dos conhecimentos prévios dos alunos. Em seguida, fizemos uma leitura deleite sobre alguns conceitos de determinados tipos de violência, como: o que é violência; O que é violência interpessoal; o que é violência coletiva; o que é violência auto infligida; *bullying* e *cyberbullying*.

Após definirmos o que é violência e como ela acontece foi feito uma dinâmica de solução de conflitos usando a ludicidade, que deve ser considerada de suma importância para o processo de desenvolvimento da criança, fazendo com que a prática da aprendizagem resulte de forma natural e espontânea através de brincadeiras e dinamismo, dando ao aluno liberdade para que ele possa se expressar. Neste sentido decidimos dinamizar a forma de se falar algo tão importante e sério como a violência.

A dinâmica aconteceu da seguinte forma, despejamos no meio do círculo um pacote de confeito/bala explicando para eles que iríamos fazer algumas perguntas e quem concordasse ou já tivesse feito o que falamos fosse pegar um confeito/bala, mas que não poderiam comer porque não era dele(a). Então, começamos a fazer perguntas, como: Quem aqui já presenciou algum tipo de violência na escola? Quem já brigou na escola? Quem aqui já presenciou alguém sofrendo *bullying*? Quem já impediu alguém de cometer este ato? Quem já cometeu *bullying*? Quem não cometeu *bullying*? Vocês já ouviram falar, em jornais,

revistas entre outros, sobre violência contra o professor? Será que podemos desenvolver atividades para amenizar a violência na escola?

Por fim, perguntamos: Quem já cometeu *bullying* com alguém da sala? As respostas foram estarrecedoras, pois nesse momento só três pessoas ficaram sentadas todas as outras 32 se levantaram e pegaram o confeito/bala. Pedimos para que eles guardassem que seria usado em um outro momento. Relatamos sucintamente o massacre de realengo. Vejamos um breve resumo:

Um massacre contra adolescentes numa escola municipal no Rio de Janeiro deixou o Brasil e o mundo perplexos na manhã de 7 de abril de 2011. Às 8h da manhã da quinta-feira, 7 de abril de 2011, Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, abriu fogo contra estudantes da escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, zona oeste do Rio de Janeiro. Armado com dois revólveres, ele começou a disparar contra os alunos, matando dez meninas e dois meninos, com idade entre 12 e 14 anos, e ferindo outros dez. O massacre repercutiu imediatamente no Brasil e no mundo, sobretudo por se tratar de uma ocorrência inédita no país (GLOBO, 2011, p. 1).

Esclarecemos o personagem principal era ex-aluno da escola. Comentamos sobre as cartas deixadas por Wellington onde ele contava que sofria *bullying*, que ele teve depressão, enfim apresentamos os dois lados da história, que quem um dia foi vítima tornou-se agressor, onde todos nós somos vítimas da violência. Após contar tudo que aconteceu perguntamos a eles: Vocês acreditam que esta história é verdadeira? Onde será que aconteceu? Após a resposta dos estudantes mostramos trechos de jornais e revistas que falavam sobre o acontecido, mostrando que a violência está cada vez mais presente. Falamos novamente sobre o bullying, o quanto ele é perigoso, que podemos levar para toda a vida, e pedimos para eles refletirem sobre isso.

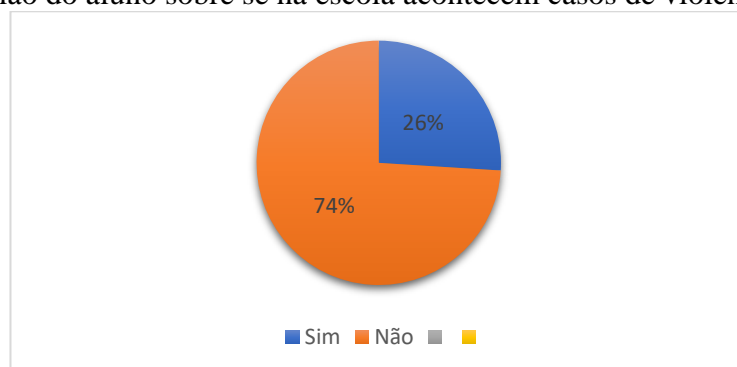
Após a reflexão sugerimos que eles pegassem novamente os confeitos/balas que eles tinham guardado. Relatamos sobre a importância do perdão, sobre perdoar e ser perdoado, depois de refletirmos foi explicado para eles que o confeito/bala que cada um tinha na mão era para ser dado a alguém da sala que você cometeu *bullying* em forma de perdão, caso for mais de uma pessoa dividiu, e se quisesse falar algo ficasse à vontade.

As dinâmicas de grupo podem ser entendidas como procedimentos que envolvem ações educativas realizadas com grupos de alunos, visando a favorecer a emergência de interação social construtiva, baseada na comunicação, cooperação, confiança, reciprocidade, respeito mútuo e responsabilidade (GONÇALVES, 2005, p. 643).

Foi uma ocasião linda de perdão, com direito a choros e abraços, nesse momento avaliamos que os objetivos foram alcançados, tendo em vista que conflitos internos foram solucionados e esclarecidos o que gerou um momento de comoção entre alguns integrantes da equipe. Eles perceberam que quando pedimos e liberamos nos sentimos mais leves. Após o intervalo solicitamos que os alunos respondessem o questionário sobre violência escolar, quando todos terminaram de responder, o processo de intervenção foi concluído com um outro momento de solução de conflitos para uma melhor absorção da dinâmica anterior, com o intuito de mostrar aos alunos que todos nós somos importantes na gigantesca teia que é a vida, nenhuma pessoa pode ocupar o seu lugar, e todos somos importantes.

Analisaremos os dados referentes a entrevista elaborada com os alunos. Nesta etapa foram entregues 35 instrumentos de pesquisa aos alunos com faixa etária de 10 a 11 anos, todos os entrevistados entregaram a amostra da pesquisa.

Gráfico 1 – Opinião do aluno sobre se na escola acontecem casos de violência.



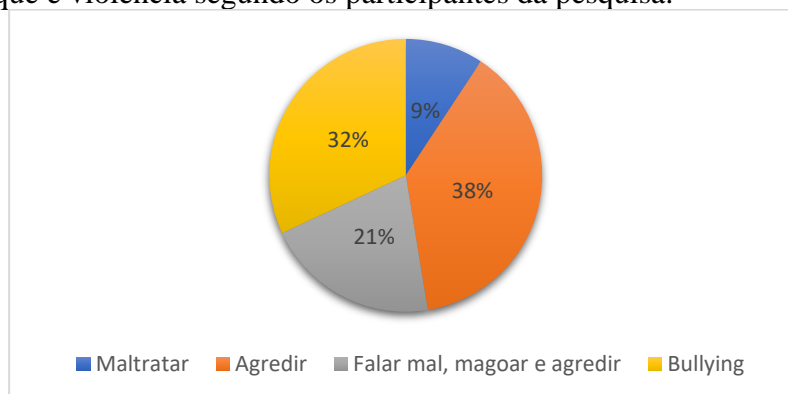
FONTE: Dados da pesquisa.

O presente estudo revelou que segundo o primeiro gráfico 74% dos alunos entrevistados acreditam que a violência ultrapassou os muros escolares, frente a esta realidade, a pesquisa nos aponta no segundo gráfico que este problema assume elevadas proporções, e que o *bullying* é o mais influente. Este fato nos exige uma atenção especial, mediante as determinadas atitudes agressivas, que causam graves consequências, uma vez que em muitos episódios, o mesmo apresenta este comportamento violento até a fase adulta.

Geralmente o perfil das crianças que sofrem este tipo de violência são crianças que a princípio não demonstram ter estímulos para reagir às agressões vividas. Mediante os traumas ocasionados conseqüentemente as mesmas possuem limitações para se socializar, normalmente são emocionalmente sensíveis e frágeis, e geralmente um dia as vítimas se

tornam agressores. Se não conseguem revidar seja por conformismo por ter se tornado algo que já faz parte de sua rotina ou simplesmente por medo devido serem extremamente prejudicadas mediante as ameaças e as agressões vividas.

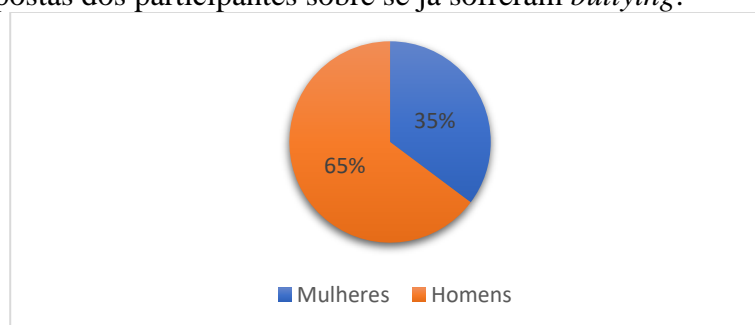
Gráfico 2 – O que é violência segundo os participantes da pesquisa.



FONTE: Dados da pesquisa.

Já com relação ao perfil do agressor, que é visto por todos como o valentão, para ele o *bullying* dificulta sua convivência com os demais colegas, já que este comportamento violento faz com que o mesmo haja de forma arrogante e autoritária, uma vez que se não for cuidado desde cedo pode ocasionar graves consequências, pois o mesmo pode chegar como em muitos casos a se transformar em um delinquente.

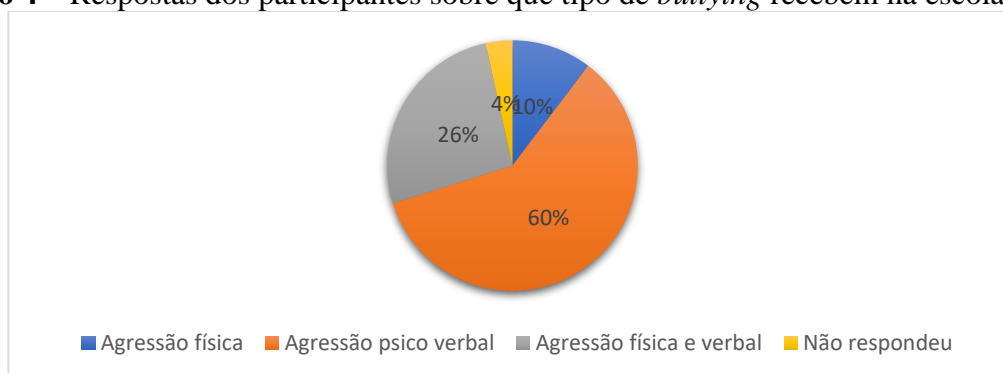
Gráfico 3 – Respostas dos participantes sobre se já sofreram *bullying*.



FONTE: Dados da pesquisa.

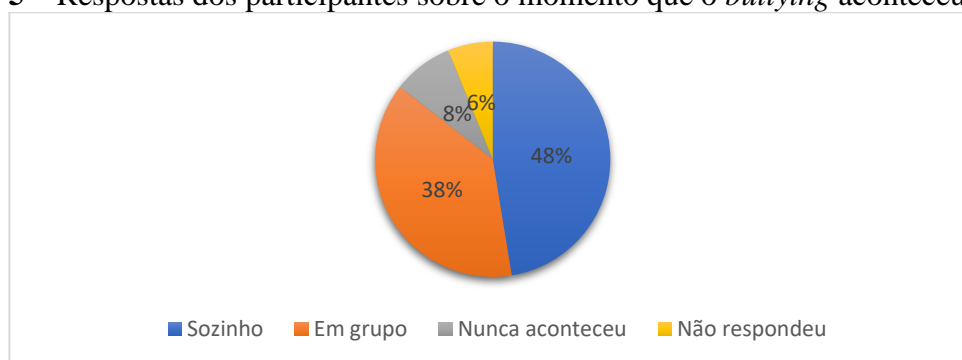
Os gráficos 3 e 4 apontam um cenário preocupante onde 65% das crianças entre 10 e 11 anos entrevistadas afirmam ter sofrido *bullying*, o que aponta o medo dos agredidos de reatar a vivência com a violência, pois os mesmos relataram anteriormente que apenas 74% deles acham que na escola acontecem casos de violência, e 60% delas descrevem que as agressões foram verbal ou psicológica, dentre elas foram destacados ataques pela internet (*cyberbullying*), xingamentos, zoaram, apelidos ofensivos, gozações, fofocas, exclusão de atividades como jogos ou brincadeiras, ignorá-los e até ameaçá-los.

Gráfico 4 – Respostas dos participantes sobre que tipo de *bullying* recebem na escola.



FONTE: Dados da pesquisa.

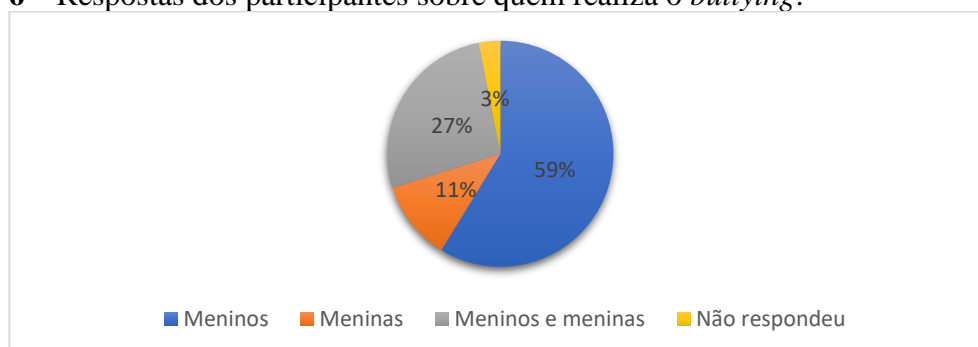
Gráfico 5 – Respostas dos participantes sobre o momento que o *bullying* aconteceu.



FONTE: Dados da pesquisa.

Com base nos dados analisados o gráfico 5 revela que 48% dos entrevistados os casos de agressão acontecem quando o agressor está sozinho com a vítima, 6% dos entrevistados não quiseram responder.

Gráfico 6 – Respostas dos participantes sobre quem realiza o *bullying*.

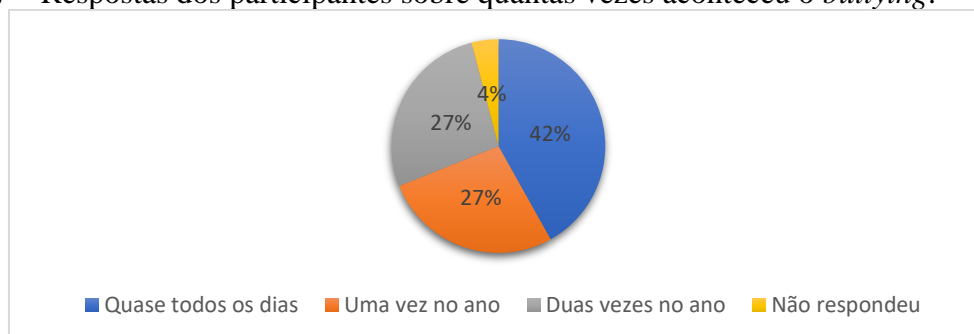


FONTE: Dados da pesquisa.

No gráfico 6 revela em 59% dos casos de agressão foram cometidas pelos meninos. Considerando-se que o *bullying* envolve um modelo de violência cruel, repetitivo, por meio de um alvo específico, com o intuito causar sofrimento psicológico ou físico, quando

observamos os dados dos gráficos 3 e 6 analisamos que os alunos agressores também são em sua maioria, vítimas de agressão.

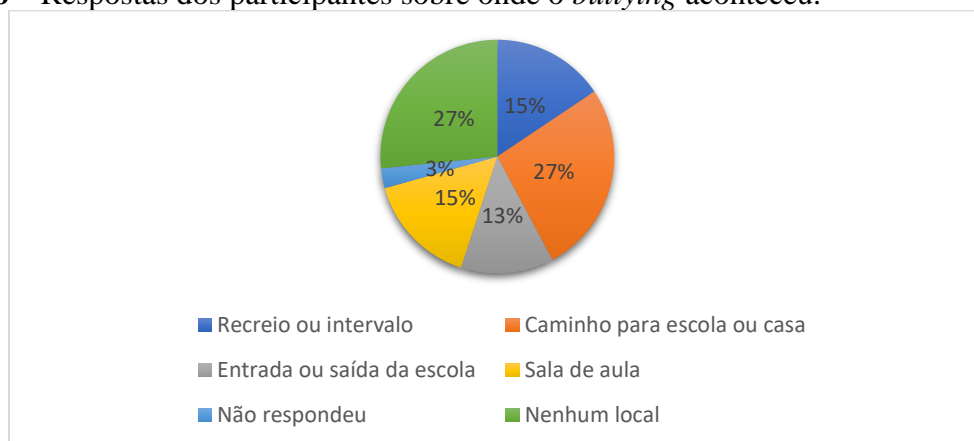
Gráfico 7 – Respostas dos participantes sobre quantas vezes aconteceu o *bullying*.



FONTE: Dados da pesquisa.

Apesar da violência nas escolas não ser um problema novo, falar sobre isso ainda causa muitas frustrações principalmente para os que da mesma sofrem, neste caso vamos tomar como base o *bullying* uma vez que foi relatado anteriormente que 65% (gráfico 3) dos alunos o vivenciaram ou o vivenciam. Com base nisso o gráfico 7 nos mostra que as agressões acontecem quase todos os dias para 40% dos alunos.

Gráfico 8 – Respostas dos participantes sobre onde o *bullying* aconteceu.

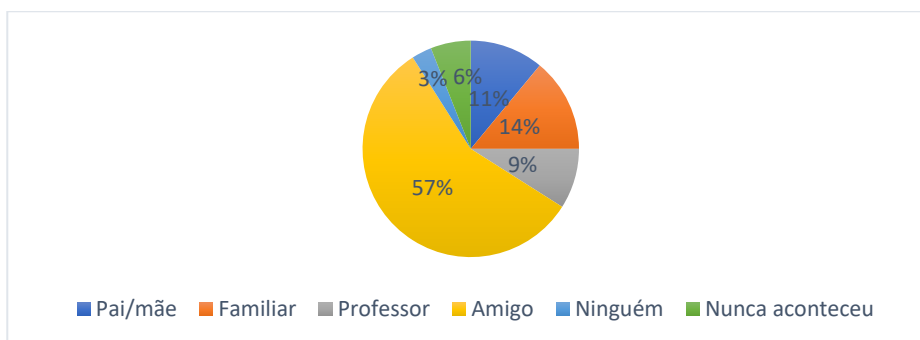


FONTE: Dados da pesquisa.

Quando foi perguntado onde estes casos acontecem mais uma vez o temor das vítimas se faz presente uma vez que ficou constatado com base no gráfico 8 que 27% das vítimas se contradizem ao afirmarem que estes casos não acontecem em nenhum um local e 3% deles não quiseram responder. Porém, o mesmo gráfico aponta que 15% descrevem que esses eventos ocorrem no intervalo e na sala de aula.

De acordo com o que observamos nos dias em que estagiamos estes são dois locais onde só há supervisão de um adulto que é a sala de aula e o outro é um ambiente onde não há supervisão de adultos, pois no intervalo o portão se abre e os alunos ficam soltos na rua, ocasião esta que é bastante preocupante uma vez que os estudantes ficam vulneráveis a outros tipos de violências.

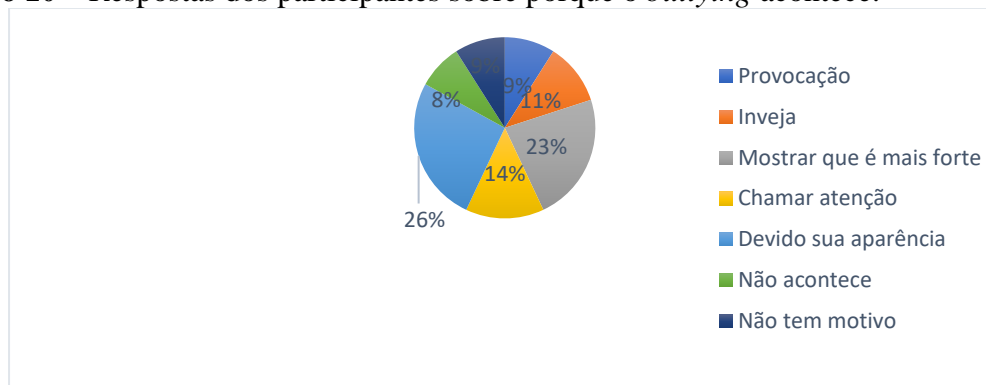
Gráfico 9 – Respostas dos participantes sobre se comentou com alguém sobre o *bullying* recebido.



FONTE: Dados da pesquisa.

Quando foi perguntado no gráfico 9 se já relataram para alguma pessoa sobre o que sofriam na escola, 57% deles relataram que se abrem para amigo de sua confiança. Percebemos mediante conversas paralelas com os alunos que esses relatos normalmente acontecem no mesmo local que elas sofrem a violência que é o intervalo. O mesmo gráfico mostra que 14% deles relatam para pai/mãe ou algum familiar mostrando a importância dos pais em conversar abertamente com seus filhos, se fazendo presentes, indo deixar e buscar seu filho na escola para que assim possam observar a relação de convivência do mesmo com os colegas, não o responsabilizando pelas agressões sofridas, mas sim o compreendendo e dando apoio.

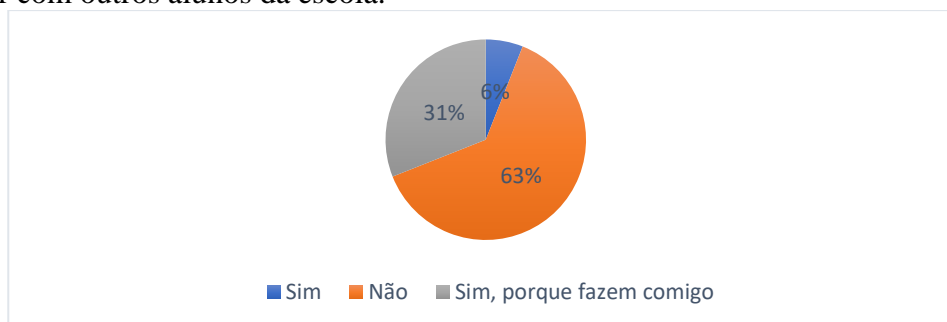
Gráfico 10 – Respostas dos participantes sobre porque o *bullying* acontece.



FONTE: Dados da pesquisa.

Estes casos são extremamente preocupantes uma vez que no gráfico 10 podemos observar uma das sequelas que tais agressões ocasionam, nos referimos no plural pois o *bullying* pode ser feito de diversas formas, neste caso vemos claramente o complexo de inferioridade e o sentimento de culpa que já se faz presente como fruto dessas agressões já que 26% confessam que acreditam que são agredidas devido sua aparência.

Gráfico 11 – Respostas dos participantes sobre se costuma colocar apelidos, falar mal, xingar ou brigar com outros alunos da escola.

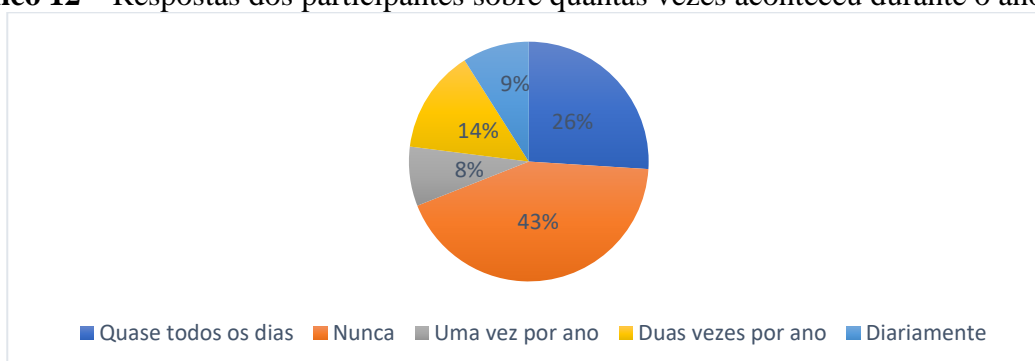


FONTE: Dados da pesquisa.

O gráfico 11 torna visível que apesar de 63% dos alunos relatarem que não revidam a violência que fazem com eles, 31% assumem que costumam colocar apelidos, xingar ou brigar com os outros colegas da escola, um ponto a ser destaca do aqui é que o agressor não se ver como agressor, talvez porque para ele seja uma forma de defesa própria eles relatam que só cometem isso porque anteriormente sofreram algo semelhante, isso só vem confirmar o que estamos discutindo desde o início, considerando que a violência tornou-se um problema cultural e de ciclo vicioso.

O próximo gráfico quando foi questionado quantas vezes isto teria acontecido neste ano 43% afirmaram nunca ter cometido, porém 26% deles cometem quase todos os dias, enquanto 57% já cometeu ao menos uma vez.

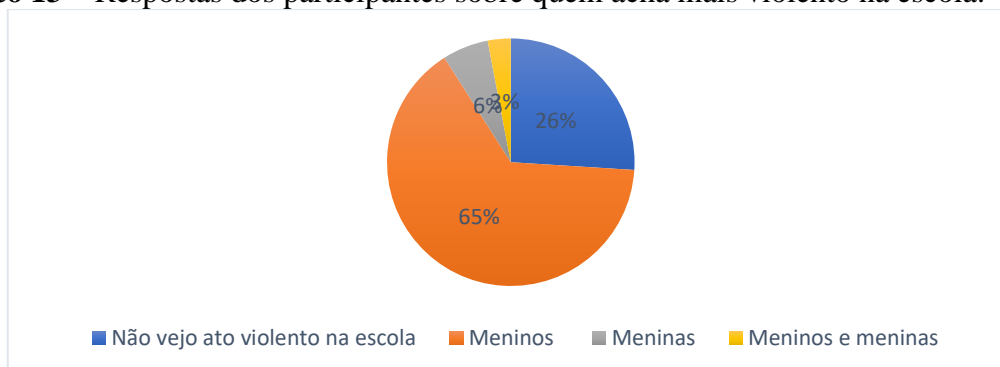
Gráfico 12 – Respostas dos participantes sobre quantas vezes aconteceu durante o ano.



FONTE: Dados da pesquisa.

Os maiores percentuais sobre estudos referentes ao bullying nas escolas brasileiras apresentam os meninos como os mais ocasionadores de tal agressão, e nesta pesquisa o gráfico 13 infelizmente também vem apontar os meninos como os mais violentos da Escola segundo 65% dos entrevistados.

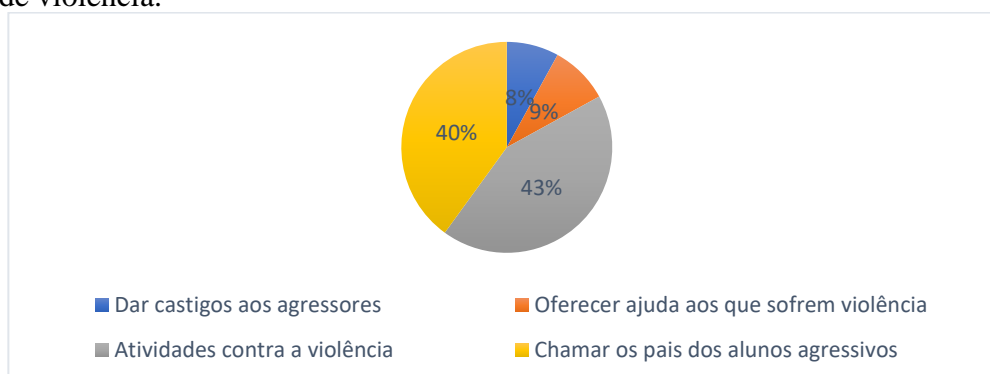
Gráfico 13 – Respostas dos participantes sobre quem acha mais violento na escola.



FONTE: Dados da pesquisa.

No gráfico 14 foi perguntado aos alunos o que a escola poderia fazer para diminuir este quadro de violência na escola, 43% deles acreditam que se a escola oferecesse algum tipo de atividade contra violência seria uma boa opção para que este problema pudesse regredir, já 40% confiam que se a escola chamar os pais dos alunos agressivos para conversar este quadro seria diminuído. Ou seja, os próprios alunos trazem soluções viáveis para amenizar os casos de violência na escola.

Gráfico 14 – Respostas dos participantes sobre o que a escola poderia fazer para diminuir este quadro de violência.



FONTE: Dados da pesquisa.

No gráfico 15 foi perguntado se os entrevistados se já haviam tentado impedir alguém de sofrer *bullying*? Assim, 80% responderam que sim. Como mostra o gráfico 16 perguntamos se alguém já tentou te impedir de sofrer *bullying* e 51% expõe que sim, porém

49% revela que não. No gráfico 18 aponta que 63% dos entrevistados admitiram ter praticado *bullying* com alguém, independente que seja ou não da instituição escolar.

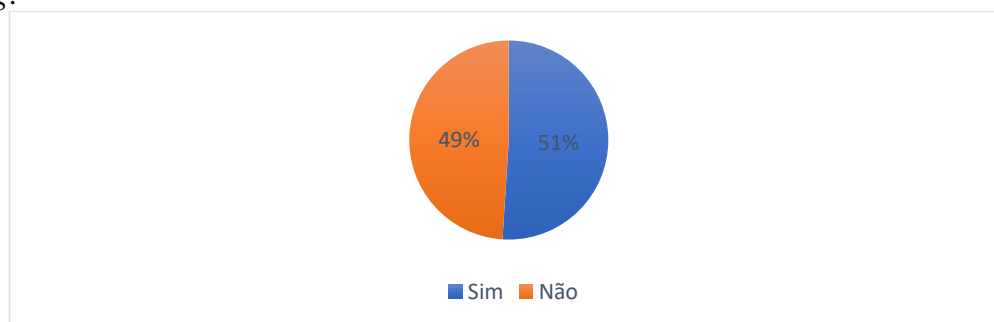
Gráfico 15 – Respostas dos participantes sobre se já tentou impedir algum tipo de violência.



FONTE: Dados da pesquisa.

Como sabemos costumeiramente o *bullying* acontece em locais onde há pouca ou nenhuma supervisão de adultos, contudo sempre existe uma plateia para que o agressor continue sendo o maioral, o mesmo se julga superior a vítima.

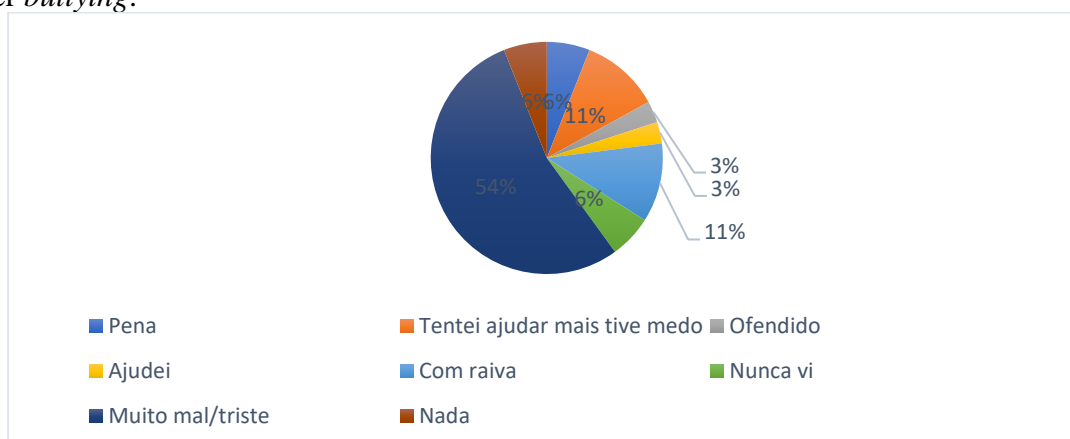
Gráfico 16 – Respostas dos participantes sobre se alguém já tentou impedir que você sofresse *bullying*.



FONTE: Dados da pesquisa.

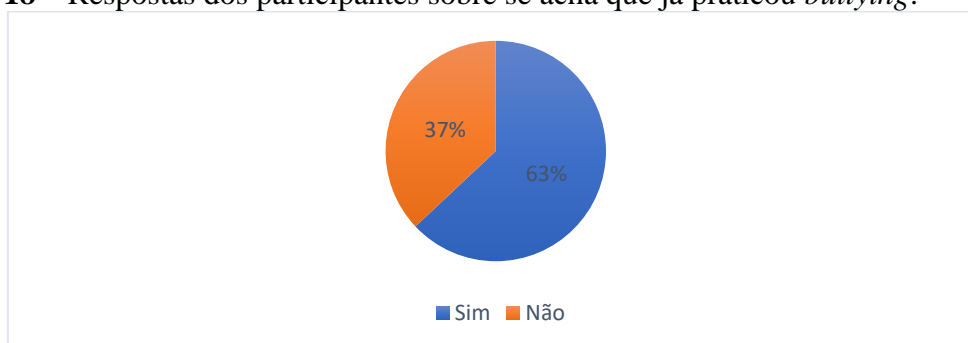
Em razão disso no gráfico 17 foi perguntado como eles se sentiam quando presenciavam alguém sofrer *bullying* e 54% deles citam que se sentem muito mal/triste, mas não tem atitude para ajudar ou impedir, porém 11% dizem que tentaram ajudar mais tiveram medo, apenas 3% tentaram ou conseguiram ajudar.

Gráfico 17 – Respostas dos participantes sobre como se sentiu quando presenciou alguém sofrer *bullying*.



FONTE: Dados da pesquisa.

Gráfico 18 – Respostas dos participantes sobre se acha que já praticou *bullying*.



FONTE: Dados da pesquisa.

Percebemos com a análise e interpretação dos dados coletados que de fato a violência escolar tem tomado proporções inimagináveis e de certa forma ainda não há um controle efetivo para que esta minimize os danos que causa.

Apesar disso averiguamos que é possível trabalhar estratégias que possam auxiliar no decréscimo de casos, resta ao professor, a gestão escolar, a família, ou até mesmo a sociedade atentar para o fato de que existe a necessidade de ajudar esses sujeitos para que eles possam se tornar sensíveis ao assunto, podendo com isso repensar acerca das consequências que podem ser geradas com a violência e a par disso torna-la inviável.

Acreditamos que auxiliamos durante a intervenção na tomada de consciência sobre o tema e certamente contribuimos de alguma forma para que os alunos percebessem os males que podem gerar a violência escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa confirmam a importância de se trabalhar e analisar a violência escolar, pois quando decidimos abordar este tema na instituição onde foi o campo de estudo muitos relataram que seria perda de tempo, pois a mesma escola requisitada pela maioria dos moradores da cidade de Carnaúba dos Dantas, mas foi possível detectar a existência da violência em forma de *bullying* na escola pesquisada.

Conforme Pinheiro (2006, p. 7) “a divulgação do *bullying* na mídia e entre os educadores pode contribuir para que haja um interesse crescente sobre o estudo deste fenômeno no Brasil, sendo importante que a comunidade escolar esteja a par das descobertas realizadas”.

Afirmamos que esta pesquisa alcançou todos os objetivos propostos, pois averiguamos os fatores que colaboram para o agravamento da violência nas escolas tendo como ponto de partida as relações na escola, se estendendo à família e à sociedade. Com base nesse objetivo geral foi possível chegar aos específicos em toda a discussão do texto.

Analisamos como se dá a violência na escola, visto que o colégio é uma instituição que propõe-se socializar e ressocializar os indivíduos, para viver e reproduzir determinadas relações; identificamos os fundamentos causadores dessa violência e de que maneira os educadores e a família poderão contribuir para amenizar este problema, mostrando a importância de ambos na vida dessas crianças; também elencamos opções que proporcionam a possibilidade de solucionar os problemas que afetam de forma negativa a escola.

Coadunamos com a ideia de que mais medidas devem ser fornecidas para o fim do *bullying* no cenário escolar não apenas por acadêmicos, professores ou corpo escolar, mas também pelas famílias e comunidade, que não poderão fechar os olhos a esse problema. Os pais ou responsáveis devem agir como agentes que contribuem para a prevenção do *bullying*, educando seus filhos adequadamente, os ensinando e estimulando a importância do respeito e da justiça. Por isso, é preciso conhecer mais sobre o assunto, procurar a escola e solicitar que a mesma elabore palestras que tratem de temas relacionados à violência, seja ela na escola ou fora dela.

Os pais precisam observar o comportamento dos seus filhos, para que assim possam identificar possíveis mudanças, devem ter paciência e criar hábitos de diálogo com seus filhos, pois isso facilita a prevenção da violência e estimula a confiança, para que assim possam juntos refletir a respeito das humilhações sofridas e possam avaliar as consequências desses fatos ocorridos. Vimos que é fundamental procurar a instituição de ensino para

denunciar os atos de violência que o filho presenciou ou sofreu, ou seja, devem sempre buscar auxílio na instituição escolar, pois juntos escola e família são a chave para pôr fim à violência.

Percebemos que este assunto poderia ter tomado outros rumos, ficando aberto para outros pesquisadores que se interessem por estudos semelhantes, contudo consideramos que deixamos expressa nossa contribuição no concernente ao tema tratado, percebendo o quanto é necessário analisarmos as causas e efeitos da violência com vistas a tratar esse mal que assola as escolas, as comunidades, e outras instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Violência escolar** – O Bê-á-bá da intolerância e da discriminação. São Paulo: UNICEF, 2010.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 3 ed. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.
- DURKHEIM, Emílio. **A ciência social e a ação**. São Paulo: Difel, 1975.
- DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.
- EIZIRICK, M. F.; COMERLATO, D. **A escola invisível. Jogos de poder, saber, verdade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 1995.
- GIL, A. C. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Ed., São Paulo: Ed. Atlas S.A., 1995.
- GLOBO, Memória. **Massacre em realengo**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://memoriaglobo.globo.com/programas/jornalismo/coberturas/massacre-em-realengo/sobre.htm>> Acesso em 07 de agosto de 2018.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Violência na escola, práticas educativas e formação do professor**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 635-658, set./dez. 2005.
- KAPLAN, A. **A Conduta na pesquisa**. (Metodologia para as ciências do comportamento) São Paulo: Ed. Herder e EDUSP, 1969.
- MANGINI, Rosana C. R. Privação afetiva e social: implicações nas escolas. In: MEDRADO, H. (Org.) **Violência nas escolas**. Sorocaba: Editora Minelli, 2008.
- MICHAELIS, **Dicionário Prático de Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.
- MINAYO, M. C. S. **Social Violence from a Public Health Perspective**. Cad. Saúde Públ. Rio de Janeiro, 10 (suplement 1): 07-18, 1994.
- PINHEIRO, F. M. F. **Violência intrafamiliar e envolvimento em “bullying” no ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, São Paulo, SP, Brasil, 2006.
- ROSA, Maria José Araujo. **Violência no Ambiente Escolar**: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. Itabaiana – SE: Faculdade Atlântico, 2010.
- SOUSA, Charles Toniolo. **A prática do Assistente Social**: conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional. In: Revista Emancipação, v. 8, n.1. Ponta Grossa/PR: UEPG, 2008.
- VIANA, Nildo. Escola e violência. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. (Org.). **Educação, cultura e sociedade**: abordagens críticas da escola. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

RELEVÂNCIA DO PROTAGONISMO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Thays de Souza Alves⁴⁶

RESUMO

A proposta do presente artigo é refletir acerca do importante papel do professor no que diz respeito à educação inclusiva, pois para que haja de fato uma educação inclusiva é imprescindível que os professores além de buscar capacitação, aperfeiçoamento, formação continuada, precisa ter amor pela educação inclusiva, a fim de proceder uma mediação acima de tudo humanizada ao receber alunos com necessidades educacionais especiais, visando um ensino que respeite as diferenças e particularidades de cada indivíduo. Não se pode passar despercebido o importante papel do professor dentro da inclusão escolar, é bem verdade que apesar de muitos esforços, a educação inclusiva ainda não é um sonho concretizado em todos os aspectos, pois ainda há muito a se lutar para chegarmos a uma educação digna, justa, igualitária e livre de qualquer preconceito. Afinal, incluir alunos com deficiências na rede regular de ensino, é bem mais que os inserir em sala de aula, é dar-lhes oportunidades de desenvolvimento, levando em consideração suas especificidades e individualidade, e este é um grande desafio. Para tanto, a metodologia utilizada nesse trabalho foi bibliográfica e qualitativa, através do qual se percebe a importância da educação inclusiva para os alunos com necessidades educacionais especiais e as leis que garantem a sua efetiva participação no ensino regular, fazendo com que as escolas busquem novos paradigmas e revejam a ampliação de seu Currículo, bem como de seu Projeto Político Pedagógico, apoiando os professores no processo de ensino-aprendizagem, valorizando um ensino que leve em conta as diferenças de cada um.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Prática pedagógica; Amor.

1 INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que ainda na década de 90 a ampliação efetiva de oportunidades educacionais com qualidade para as pessoas inclusas nas populações com necessidades educacionais especiais, passa a ser incorporada nas escolas. A Constituição de 1988 pode ser considerada como o marco inicial desse processo quando, registrou o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros, preferencialmente junto à rede regular de ensino, inclusive, às pessoas com deficiências. Isto levou as novas constituições estaduais e leis orgânicas, a reproduzir tal referência à educação especial.

De acordo com Susan e Willian Stainback (1999), para os alunos com deficiências, quanto mais tempo convivem em ambiente inclusivo melhor será o seu desempenho no âmbito social e educacional, fazendo que os mesmos não sintam os efeitos negativos da

⁴⁶ Especialista em AEE e educação inclusiva – Faculdade Venda Nova Do Imigrante/FAVENI, Graduada em Pedagogia.

exclusão que, por certo, afeta a motivação das crianças e algumas vezes, pode causar constrangimentos criando barreiras no desenvolvimento dos alunos.

Professores de qualquer nível de ensino, devem ter em mente que além da pedagogia propriamente dita, precisam ter uma abertura à aulas especiais que facilite a comunicação e interação com todos os alunos, principalmente os portadores de necessidades especiais, pois além de uma melhor interação, tratará de todas as aulas com muito mais facilidade e conseguirá ser uma ponte entre o aluno e seus colegas, ainda mais em salas e/ou escolas onde são poucos os alunos especiais. Além disso, os professores devem estar preparados para vencerem suas próprias limitações, preconceitos e crenças, se abrindo ao novo e se permitindo conhecer melhor a vida e as dificuldades dos alunos especiais, podendo auxiliá-los além da sala de aula e se tornando um influenciador em suas vidas e conseqüentemente tornando a sala de aula de fato inclusiva.

Com objetivo geral de realizar pesquisa e revisão de literaturas, bem como, da legislação vigente e ainda de algumas ações cotidianas estabelecidas pelas escolas do ensino regular, com o propósito de consolidar o importante papel protagonista do professor, em frente a inclusão educacional. Como objetivos específicos buscou-se identificar possíveis evoluções ao longo do processo inclusivo no universo de trabalho do presente estudo; apontar, e/ou, sugerir possíveis ações do professor, visando melhorar o processo de inclusão educacional.

A nossa sociedade é formada por pessoas diferentes, cada uma com suas crenças e seus valores, na escola não pode ser diferente já que estamos sempre levantando a questão que ninguém é igual a ninguém. Para uma educação de qualidade é necessária uma formação sólida e contínua, para que aconteça de fato uma progressão continuada, e uma reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Esse trabalho de pesquisa de revisão bibliográfica: analisa e discute informações já publicadas, as quais mostram a realidade em que vive os professores que trabalham com a inclusão, onde em sua maioria as instituições não oferecem subsídios para a capacitação dos professores. Muitos profissionais atuam na área há alguns anos e fazem o que gosta, trabalham com essas crianças pelo amor e correm atrás da sua capacitação, para atender melhor essas pessoas dentro da sua necessidade e capacidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: algumas considerações

No ano de 1999, o Decreto Federal nº 3.298, que regulamenta a Lei Federal nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidade de ensino, enfatiza a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p. 12).

As diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

Pessoa com deficiência, a evolução do termo bem como dos conceitos aplicados ao longo dos anos é notória assim como é também notório que existe um grande número de pessoas com algum tipo de deficiência em todo o mundo. Por muito tempo, a sociedade, de um modo geral, fez uso de um olhar depreciativo em sua direção. Essa situação precisava mudar e evoluir para uma abordagem não excludente. A luta contínua pela conquista de condições que permitam uma real inclusão dessas pessoas vem apresentando inúmeras vertentes. Dentre elas, destaca-se a forma de referi-las.

Como denominar essa condição? Essas pessoas já foram referidas como incapacitadas, inválidas e portadoras de deficiência. No entanto, hoje, essas terminologias já não são mais cabíveis. Jamais houve ou haverá uma única expressão correta, válida definitivamente em todos os tempos e espaços. A cada época são utilizadas palavras cujos significados são compatíveis com os valores vigentes no período. Percorramos, mesmo que superficialmente, a trajetória da terminologia utilizada ao longo da história da atenção às pessoas com deficiência no Brasil.

No começo da história, durante séculos - romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios mencionavam os inválidos. O termo designava indivíduos sem valor e foi utilizado até o século XX. Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional.

No início do século XX até meados de 1960 - Após a 1ª e 2ª guerras mundiais, a mídia passou a usar os incapacitados. O termo designava, de início, indivíduos sem capacidade e, mais tarde, passou a significar pessoas com capacidade residual. Durante várias décadas, era comum o uso dessa expressão para se referir a pessoas com deficiência de qualquer idade. Uma variação foi os incapazes, que significava aqueles que não são capazes de fazer determinada atividade por causa da deficiência.

Isso de certa forma já foi um avanço, a sociedade reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade, mesmo que reduzida. Mas, ao mesmo tempo, considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social, profissional etc. Podemos assim, destacar nesse período dois termos: 1) Incapacitados que significava “aqueles que não têm capacidade” e 2) Incapazes que significava “aqueles que não são capazes” de fazer determinadas tarefas por conta da deficiência que tinham.

Entre 1960 e 1980 - No final da década de 1950 foi fundada a Associação de assistência à criança defeituosa (AACD), hoje denominada Associação de assistência à criança deficiente. No mesmo período, também surgiram as primeiras unidades da Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE). A sociedade passou a utilizar esses três termos:

Defeituosos: significava “indivíduos com deformidade”, principalmente física;

Deficientes: significava “indivíduos com deficiência” em geral (seja física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla).

Excepcionais: significava “indivíduos com deficiência intelectual”
Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das “pessoas superdotadas”, expressão substituída posteriormente por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”. O movimento mostrou que a expressão “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente àqueles com deficiência intelectual, pois as pessoas com altas habilidades/superdotação também seriam excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana (BRASIL, 2001, p. 34).

Na década de 1980 a Organização das Nações Unidas (ONU) determinou 1981 como Ano internacional das pessoas deficientes. O impacto dessa terminologia foi profundo e ajudou a melhorar a imagem desse segmento da sociedade. Foi atribuído o valor pessoas àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade a todos. Sendo esse período marcado pelo termo pessoas deficientes: o substantivo deficientes passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo pessoas.

De 1988 a 1993, líderes de organizações de pessoas com deficiência passaram a contestar a expressão pessoa deficiente, alegando que ela sinalizava que a pessoa inteira seria deficiente. Ganhou terreno o termo pessoa portador de deficiência nos países de língua portuguesa. Pela lei do menos esforço, logo foi reduzido para portadores de deficiência. Portar uma deficiência passou a ser um valor agregado à pessoa e com isso, a deficiência passou a ser um detalhe daquela pessoa. O termo foi adotado na Constituição federal e em todas as leis e políticas públicas. Nesse contexto o termo pessoa portador de deficiência: foi proposto para substituir pessoas deficientes.

Ao longo da década de 1990, pessoas com necessidades especiais surgiu, a priori, para substituir deficiência. Também apareceram expressões como crianças especiais, alunos especiais, em uma tentativa de amenizar a contundência da palavra deficientes. De início, pessoas com necessidades especiais representava apenas um novo termo. Depois, com a vigência da Resolução CNE/CEB, necessidades especiais passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas. Destaque aos termos: a) Necessidade especial que substituíra deficiência e b) Especial que surgiu para amenizar deficientes.

A partir de 2000, a primeira década do século XXI foram marcadas por eventos mundiais liderados por organizações de pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca preconiza a expressão “pessoas com deficiência”, com a qual os valores agregados às pessoas com deficiência passaram a ser o do e o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência. O termo de destaque agora seria Pessoas com deficiência que passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil ratificou com valor de emenda constitucional em 2008 que é totalmente inadequado o termo “pessoa portadora de deficiência ou portador de deficiência”. Por quê? Simples, nós não portamos, não carregamos nossas deficiências, simplesmente as temos e, antes de termos a deficiência, somos pessoas como qualquer outra”. Até que essa justificativa é totalmente plausível no sentido amplo da coisa. Ou seja, o uso adequado da terminologia de acordo com as deficiências “funciona” mais ou menos assim:

Cadeirantes, amputados, ostomizados, etc. (Pessoa com Deficiência Física)
Autista = (Pessoa com TEA) Transtorno do Espectro Autista
Síndrome de Down = Pessoa com Deficiência Intelectual

Surdos = Pessoa com Deficiência Auditiva
Cegos = Pessoa com deficiência visual (BRASIL, 2001, p. 23)

Com a preocupação de facilitar os processos pedagógicos, médicos, jurídicos, sociais, etc. Cada tipo de deficiência deve ser pronunciado de acordo com a terminologia correta, sempre colocando a pessoa com deficiência em primeiro lugar, seguido da própria deficiência. O termo Pessoa com Deficiência já sendo utilizado na maior parte dos países do mundo. Até a década de 80, a sociedade se apropriava de palavras preconceituosas e pejorativas para se referir a estas pessoas. Somente em 1981, que foi tido como o ano Internacional da Pessoa com Deficiência é que essa realidade começou a mudar e, finalmente, implantou o termo pessoa com deficiência.

Recentemente, com mais precisão no dia 03 de novembro de 2010, a partir da Portaria nº 2.344/2010 da Secretaria dos Direitos Humanos, o termo PNE (Portador de Necessidades Especiais) foi oficialmente alterado para PcD. A mudança ocorreu ao observar-se que a deficiência não se porta, não é um objeto, mas tendo em vista que a deficiência faz parte da pessoa.

Atualmente, recomenda-se a utilização do termo PcD, que é usado em âmbito mundial e quer dizer “pessoa com deficiência”. Não havendo necessidade de colocar “s” na palavra “deficiência” quando desejamos nos referir a mais de uma pessoa e a letra “c” deverá sempre vir em minúsculo.

Diariamente a sociedade contemporânea passa por um processo de renovação em que se faz necessário agregar valores para que seja extinta toda e qualquer forma de exclusão ou até mesmo de preconceito; em que seja realizada em sua forma mais plena a execução da palavra “democracia”, onde busca-se a formação plena de uma pessoa frente à educação e ao acesso aos meios de conhecimento e informação. Nessa ótica, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais está cada vez mais em crescente evidência dentro de nossas escolas. Ao mesmo tempo em que para que a escola se torne uma escola inclusiva, depende de adaptações de grande e médio porte.

Os de grande porte que competem aos órgãos federais, estaduais e municipais de educação; as de pequeno porte remetesse as mudanças que cabem das iniciativas dos professores, devendo ir em busca de recursos necessários para ampliação de sua qualificação profissional, com o intuito de inserir os alunos com essas necessidades de forma eficaz e acima de tudo humana. A inclusão não acontece em um mês e nem em um semestre mais sim

todos os dias, o professor deve assumir um compromisso de planejar para todos sem qualquer distinção.

A educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da escola que beneficie a todos os alunos. A organização de uma escola prevê o acesso à escolarização e o atendimento às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006).

Alguns professores auto rotulam-se “despreparados” frente às concepções e estruturas sociais no que diz respeito às pessoas consideradas “diferentes”. Desde o século XVI, a educação busca teorias e práticas focadas ao ensino de qualidade, com profissionais comprometidos em dar aos seus alunos um ensino de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais. Nessa perspectiva de estar aberto a conhecer o outro, Freire (2005, p. 58)) em sua obra *Pedagogia da Autonomia* afirma que “o ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras”.

A importância do papel do professor é notória na educação inclusiva, por essa razão faz-se necessário que os profissionais da educação e principalmente os professores estejam capacitados para exercer essa função, atendendo a real necessidade de cada educando. O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas em que os alunos com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avance em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando assim as barreiras que se impõem.

O professor como mediador deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não estamos falando só dos deficientes e sim da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade.

a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico. (MANTOAN,1997, p.120).

É importante pensar no professor como agente transmissor de conhecimento que respeita as diferenças, e que cada aluno reage de acordo com a sua personalidade, seu estilo

de aprendizagem, sua experiência pessoal e profissional, entre outras. Frente a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, artigo 62, situa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2006, p. 45).

É necessário que os professores mudem a visão incapacitante das pessoas com necessidades educacionais especiais para uma visão pautada nas possibilidades, aplicando assim uma proposta inclusiva em sala de aula, elaborando atividades variadas, dando ênfase no respeito às diferenças e às inteligências múltiplas. Conforme afirma Minetto (2008), para que isso seja possível:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas. (MINETTO, 2008, p. 101)

Em concordância com a citação acima, os profissionais que buscam uma ação educativa inclusiva, devem estar sempre atentos às diversidades de seus educandos, procurando exercer seu papel de maneira justa e solidária, pautado no respeito mútuo, eliminando todo e qualquer tipo de discriminação com o intuito de formar cidadãos conscientes para o convívio com as diferenças e exalar amor pelo que está fazendo.

Os professores têm papel fundamental, na expansão da educação inclusiva. E existem algumas estratégias que podem ser adotadas pelos educadores para tornar a inclusão uma realidade na sala de aula, são elas:

- 1) Investir em qualificação fora da graduação: O primeiro passo que o professor deve dar para incluir um aluno com deficiência é buscar uma qualificação profissional além da graduação. A especialização em educação especial inclusiva, por exemplo, fornecerá ao educador toda a capacitação de que ele necessita diariamente na sala de aula.
- 2) Apostar em atividades sensoriais: Alunos portadores de deficiência aprendem com mais facilidade quando são expostos a materiais concretos, no lugar de conceitos abstratos. Dessa forma, a utilização de recursos sensoriais aliada às atividades lúdicas impactarão diretamente a apreensão da matéria pelo aluno.
- 3) Inserir os alunos em grupos: A realização de atividades em duplas ou grupos tem se provado uma ótima forma de incluir alunos. Pois, a partir

desse tipo de atividade, o educador cria um ambiente de cooperação e interação entre os alunos, além de promover o respeito pela diversidade. O papel do professor na educação inclusiva envolve o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais do aluno, a partir de um plano de aula que contemple toda a turma, sem distinção (BRASIL, 2001, p. 56)

É importante ressaltar que, caso isso não seja possível, o professor deve adaptar as atividades de acordo com a limitação e / ou especificidade de cada um. Além disso, é muito importante que o educador estimule o aluno e comemore as suas pequenas conquistas. Pois, no momento em que ele (o aluno) percebe que possui capacidade para executar certas tarefas, adquire autoconfiança e passa a se sentir capaz de vencer qualquer desafio.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para começar a pensar em mudanças é necessário que se faça um levantamento do que já vem sendo feito e do que ainda precisa ser feito para melhorar, por que antes de serem deficientes estramos falando de pessoas que tem sentimentos, elas devem ser vistas como pessoas que vivenciam desafios todos os dias, por mais que o professor seja inclusivo sozinho ele não consegue fazer muita coisa é necessário uma equipe de apoio, que venha atender as necessidades dessas crianças, fazendo um trabalho diferenciado, para inseri-lo na sociedade, chamado de apoio pedagógico.

Esse apoio dentro do contexto escolar tem a finalidade de auxiliar o professor e o aluno no processo ensino aprendizagem. O professor por mais inclusivo que ele seja ele não consegue incluir o aluno sozinho, a participação de todos é fundamental para um melhor desenvolvimento dentro da comunidade. Se faz necessário que tanto a escola quanto os centros de apoio possam mudar pensando no que fazer, pra quem fazer e como construir uma sociedade inclusiva, daí sobressair-se de fato o protagonismo do professor usando sua técnica junto com os materiais oferecidos pela escola ou instituição afim de difundir a inclusão, podendo também repensar sua prática pedagógica junto com a equipe escolar.

Embora a inclusão seja um direito garantido na lei a questão da acessibilidade e permanência do aluno com necessidades especiais em alguns lugares não tem acessibilidade nenhuma. Para que o trabalho seja desenvolvimento com êxito é necessário que uma gama de outras coisas aconteça para que se inteire esse aluno ao meio em que ele vive, o professor também precisa estar cercado de outros profissionais para que de fato a inclusão aconteça, a

criança deve fazer um acompanhamento com o profissional de sua deficiência para que haja um avanço naquele grau da sua deficiência.

Formar e educar para a vida traçando objetivos, enfatizando conhecimento e desenvolvendo um trabalho coletivo voltado para a aquisição de competências humanas. O papel do professor é de estar atento e disposto a ser mediador do ensino, porém reconhecendo necessidades e especificidades de cada um. Essas reflexões levam o professor a buscar liberdade, igualdade e fraternidade dentro da sala de aula, tendo consciência dos limites de sua atuação e buscando reverter as limitações impostas, além de valorizar a diversidade como um elemento enriquecedor do movimento social e pessoal dentro da sala de aula. Deve ser elencado também como papel do professor ampliar os currículos, fazendo com que se flexibilizem diante das diferenças de seus alunos e deixe de lado a visão conservadora, destacando a inclusão como inserção social.

Antes de ser deficientes todos são pessoas com sentimentos, que precisam de cuidado afeto e proteção independente da sua deficiência. Todos têm a possibilidade de conviver, interagir, aprender e ser feliz. O seu modo de ser e viver é o que torna o ser único, devendo ser vistas não como especiais e sim como pessoas com desafios diferentes e que nos ensinam todos os dias. É indispensável a criação de serviços com intervenção precoce que tenham por objetivo o desenvolvimento integral do educando nos aspectos físicos, psicoafetivos, cognitivos, sociais e culturais, que priorizam o apoio e suporte à família e a inclusão dessas crianças tanto na escola como na comunidade.

Esse artigo serve, portanto, como momento de reflexão para analisarmos que mesmo diante das dificuldades, cabe a cada professor fazer a diferença e cumprir o seu papel de protagonista na educação. Não podemos nos acomodarmos e sustentarmos na “justificativa” de que não temos formação e incentivo e que por esses motivos não temos o que fazer, pois o aluno está dentro de sala de aula e deve ter a oportunidade de se desenvolver em todos os sentidos como os demais alunos.

O comprometimento, a conscientização, a sensibilidade dos professores, no que diz respeito a necessidade de se atualizar e acreditar no desenvolvimento do aluno com deficiência, são essenciais para que a inclusão aconteça. Assim como a necessidade do professor acreditar que incluir é destruir barreiras e que ultrapassar as fronteiras é viabilizar a troca no processo de construção do saber e do sentir, pois dessa forma ele exercerá seu papel, fundamental, para assegurar a educação inclusiva que todos almejamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. **Saberes e práticas da Inclusão. Secretaria de Educação Especial**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosdeficienciafisica.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosdeficienciafisica.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2013.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, (pp. 21-7). São Paulo: Memno, 2001.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª edição. São Paulo: Paz e terra, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.