



SCIENTIFIC MAGAZINE

 .online

Ano: XIX, V. 15. -nº 131



Scientific Magazine

SCIENTIFIC MAGAZINE-,

Ano: XIX, V. 15. -nº 131/- 2021- São Paulo. SP.

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.

Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

Modo de acesso:

<http://scientificmagazine.com.br/>

A SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line)

Registro no ISSN: 2177-8574.

A fim de cumprir com a periodicidade contínua corresponde ao Ano XIII, nº 131/Maio/ 2021.

As opiniões emitidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores.

de pareceristas *ad hoc* e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006.

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Prof^a Ms. Mara Cristina da Conceição

Profa. Doutoranda Rosana Erenice Xavier da Silva Lucas

Prof. Dra Paula Lerner Marques

Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Lemert Hernandez Paz

Profa. Esp. Juliana Luz Rodrigues

Profa. Dra. Pilar Castillo

Profa. Dra. Llena Sánchez

Profa. Dra. Ivet García Dussel

Profa. Dra. Esther Muñoz Carriego

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof^a Esp. Jéssica Aline Miranda de Souza

Prof^a Esp. Viviane Silvano Borges Alves

Prof^a Tânia Silva de Anunciação

Prof^a Rafaela Maria de Oliveira

Prof^a Ms. Dayane Freitas de Lourdes

Prof^a Esp. Cristiane Campos da Silva

Prof^a Mestranda Jaqueline Neves de Oliveira Corrêa

Prof^a Esp. Helaina Leandro Ferreira

Prof^a Esp. Adriane Silva de Abreu Oliveira

Prof^a Esp. Cristiana Silva de Abreu

Prof^a Esp. Neuzenir Silva de Abreu Oliveira

Prof^o Esp. Santino de Oliveira

SUMÁRIO

ARRANJOS ESPACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO	11
Jéssica Aline Miranda de Souza	11
Viviane Silvano Borges Alves.....	11
Tânia Silva de Anunciação.....	11
Rafaela Maria de Oliveira	
EMPODERAMENTO COMO INSTRUMENTO EMANCIPATÓRIO E FIRMAÇÃO DA IDENTIDADE	30
Jaqueline Neves de Oliveira Corrêa	30
ESCUta, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: A ABORDAGEM DA LINGUAGEM NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
Dayane Freitas de Loudes.....	46
Cristiane Campos da Silva	46
EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO	63
Helaina Leandro Ferreira	63
ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPO DE PANDEMIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	70
Adriane Silva de Abreu Oliveira.....	70
Cristiana Silva de Abreu	70
Neuzenir Silva de Abreu Oliveira.....	70
Santino de Oliveira.....	70

ARRANJOS ESPACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO

Jéssica Aline Miranda de Souza 1

Viviane Silvano Borges Alves 2

Tânia Silva de Anunciação³

Rafaela Maria de Oliveira⁴

RESUMO

A presente monografia intitulada como organização do espaço na educação infantil: arranjos espaciais, tem como objetivo contribuir para a formação do educador bem como de ressignificar a prática do mesmo. A pesquisa foi realizada em duas etapas sendo uma de observação e uma de ação. Foram feitas a coleta de dados por meio de caderno de campo e registro fotográfico. Participaram da pesquisa 25 crianças do jardim 2 devidamente autorizado pelos pais ou responsáveis. A pesquisa foi de cunho qualitativo e interpretativo dos dados. O estudo teve como principal objetivo a interferência do espaço no desenvolvimento da criança como um todo. Foi analisada a relação criança-criança: como elas se organizam? Elas brincam sozinhas, em duplas, trios ou mais? Aumentou ou diminuiu as interações? Aumentou ou diminuiu a quantidade de conflitos? Relação adulto-criança: o espaço propicia maior ou menor interação com os adultos? Essas interações modificaram com a organização do espaço? De que forma? Abordou alguns temas como a rotina na educação infantil, o espaço narrativo, também foi ressaltado a importância da autonomia da criança. Enfim buscou-se fazer um estudo do espaço como parte do trabalho pedagógico e assim como este contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Criança. Espaço. Arranjo Espacial.

ABSTRACT

The present monograph entitled as organization of space in early childhood education: spatial arrangements, aims to contribute to the education of the educator as well as to reframe the practice of the same. The research was carried out in two stages, one of observation and one of action. Data were collected through a field notebook and photographic record. 25 children from kindergarten 2 participated in the research, duly authorized by their parents or guardians. The research was of a qualitative and interpretative nature of the data.

¹ Graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-graduação: Docência na Educação Infantil Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

² Graduação: Licenciatura em Pedagogia Universidade Paulista (UNIP). Pós-graduação: Educação Infantil UNINTER. Gestão Pública INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO (IFMT).

³ Graduação: Licenciatura em Pedagogia Faculdade ICE.

⁴ Graduação: Pedagogia Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

The main objective of the study was the interference of space in the development of the child as a whole. The child-child relationship was analyzed: how are they organized? Do they play alone, in pairs, trios or more? Did it increase or decrease interactions? Has the number of conflicts increased or decreased? Adult-child relationship: does the space provide greater or lesser interaction with adults? Did these interactions change with the organization of space? In what way? It approached some themes such as the routine in early childhood education, the narrative space, the importance of the child's autonomy was also emphasized. Finally, we tried to make a study of the space as part of the pedagogical work and as well as this contributes to the integral development of the child.

Key word: Child. Space. Spatial Arrangement.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado trata-se de uma monografia apresentada ao curso de especialização em docência na educação infantil. Na primeira parte ele vem apresentar o meu memorial que destaca alguns fatos e episódios marcantes da minha vida pessoal, formação e docência.

Na segunda parte, ele traz alguns teóricos que contextualizam a rotina, o espaço, autonomia das crianças, que trazendo uma discussão sobre a importância deles na educação infantil. Escolhi este tema, pois não entendia de que maneira os espaços inferiam e contribuía na educação infantil, porém ao decorrer do projeto o meu olhar foi despertado e sensibilizado para compreender como este elemento é essencial para as crianças.

Deste modo, o trabalho vem destacar a importância de se trabalhar com espaço narrativo, abordando o projeto de intervenção sobre os arranjos espaciais que foram realizados na Creche Municipal Francisco Santana, que teve por objetivo a ressignificação do espaço como fator importante do trabalho pedagógico. Foram observados aspectos importantes no período da intervenção tais como: as interações criança-criança, professor-criança e o espaço em si.

Foi de suma importância à realização deste trabalho para mim, uma vez que pude entender o que é pensar o espaço para criança pequena e como estes marcam toda a nossa infância:

[...] Os espaços de nossa infância nos marcam profundamente. Sejam eles berço, casa, rua, praça, creche, escola, cidade, país, sejam eles bonitos ou feios, confortáveis ou não, o fato é que influenciam definitivamente nossa maneira de vermos o mundo e de nos relacionarmos com ele (CAMARGO, 2008, p. 45).

Por fim, o foco do trabalho em questão traz em geral a importância de uma educação infantil de qualidade, uma vez que o principal transformador dessa realidade deve ser o professor que precisa ousar da sua metodologia e da sua criatividade para que as nossas instituições de educação infantil façam a integração do educar e o cuidar uma vez que estes não se separam, sendo assim, este trabalho busca contribuir para o quanto se faz necessário apreender e reavaliar determinados quesitos que se mostram essenciais para a prática na educação infantil.

2 A ROTINA E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao decorrer desses quatro anos trabalhando com a Educação Infantil pude perceber como é importante a rotina para as crianças, pois me dei conta de que a rotina vai muito além do que esperava; ela pode ser rica, harmoniosa e prazerosa, vi que ela é de suma importância para que a criança tenha uma educação de qualidade no período correspondente à educação infantil. Sabemos que todas as instituições obedecem a uma, porém às vezes essa rotina privilegia mais as ações de cuidado, em detrimento as ações pedagógicas. Neste sentido sabemos que toda essa história ainda é uma luta para ter como ponto de partida o pedagógico uma vez que a creche foi criada para se guardar as crianças, então este pensamento está enraizado na população bem como nos educadores, pois a única coisa que os pais se preocupam é se vai ou não funcionar a creche, pois não tem com quem deixar as crianças. Essa prática de somente prevalecer o cuidado ainda

terá muito caminho a percorrer começando pela valorização do profissional bem como de investimento na formação continuada.

Faz-se necessário que a rotina na Educação Infantil seja fundamentada, ou seja, o professor deve fazer o seu planejamento em torno dela. Nesse planejamento deve conter as rotinas diárias como o cuidar da alimentação, higiene pessoal, hora do sono caso a instituição seja integral, além das atividades pedagógicas que são importantíssimas para desenvolvimento da autonomia da criança assim como outros elementos, a rotina deve ser seguida pelo educador para que essa seja um elemento para dar segurança aos alunos e assim se tornar uma grande ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que o ato de planejar é fundamental para toda e qualquer ação em nosso dia a dia, sobretudo na rotina da educação infantil, pois um profissional que se prepara para lidar com vidas tem também o compromisso de se preparar para ser o melhor para seus alunos, pois o fracasso ou sucesso do aluno é reflexo do seu trabalho.

Neste sentido, segundo Barbosa (2000, p. 53), a rotina pedagógica é um meio *estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade* das crianças e dos adultos que frequentam os ambientes coletivos de cuidados e de educação. Assim, a rotina funciona como uma ferramenta, sobretudo uma estratégia para se organizar o tempo em que a criança está em sala de aula; é uma maneira que a professora encontra para buscar segurança de si mesma e simultaneamente passar segurança para as crianças em relação ao que está fazendo e ao que isto representa a elas.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil estabelece que a rotina seja como *um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço*. (BRASIL, 2000, p. 72). Neste entendimento é possível entender que a rotina é um elemento que integra o cotidiano. (Para Lefebvre é no cotidiano que se tem a possibilidade de ocorrer o inovador, o

inesperado, através dos quais podem alcançar o extraordinário do ordinário (LEFEBVRE, 1984 BARBOSA, 2000, p. 51)

A autora ao explicitar sobre o cotidiano e as rotinas ressalta que são como *elementos centrais nas pedagogias da educação infantil*, daí a importância de se aprofundar esse tema tão preocupante hoje em nossas creches e escolas de educação infantil.

[...] As rotinas das *pedagogias* da educação infantil foram vistas, nesse trabalho, como um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e reguladas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes (BARBOSA, 2000, p. 54).

Acredito que as rotinas monótonas das instituições podem ser um processo de atraso ao desenvolvimento do processo educacional da criança, da sua relação com o outro. Neste sentido, para que as rotinas das escolas ocorram de maneira positiva irá depender da competência do educador já que muitos deles não veem como é fundamental para a educação o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de integração dos sujeitos nela envolvidos.

Nessa perspectiva, percebe-se a importância da rotina, em especial na educação infantil, uma vez que é por meio dela que as crianças criam hábito de higiene, regras de educação, respeito ao amiguinho, cooperação, esperam a sua vez de falar e ouvir, entre tantos outros hábitos que desenvolve ao longo do caminho da escolarização.

A Educação Infantil nada mais é que o *fundamento* para uma vida inteira. Agora imaginemos a criança à qual o educador não possibilita uma rotina diversificada, rica e prazerosa ou até mesmo aquela criança sem a rotina na instituição. Segundo Martins, estamos claramente condenados ao tempo trágico do atual e do imediato, ao tempo da falta de imaginação e da falta de esperança. (MARTINS, 1996, p. 36).

Acredito que o educador ao assumir uma sala de aula, tem que se doar e ousar na sua prática pedagógica, proporcionar para criança o conhecimento do

outro, do objeto, de preparar e planejar o espaço em que a mesma frequenta todos os dias; o educador tem que dar um sentido ao que está fazendo, ele tem que criar e despertar o encantamento das crianças para que essas se tornem cidadãs ativas e capazes de fazer a diferença por onde passar. De maneira geral, a rotina deve prever situações que envolvam tempos livres e tempo de trabalho dirigido com as crianças, onde possam ocorrer atividades que possuem destaque no cuidado, nas atividades lúdicas instintivas, nos jogos educativos. Ousemos de nossa criatividade em sala de aula, busquemos novos caminhos para ter uma rotina prazerosa e rica para as crianças, temos que facilitar para a criança o seu desenvolvimento criador, a sua autonomia, proporcionar para ela o brincar, as vivências, a fantasia.

Nesta perspectiva, Barbosa (2000) aborda algumas considerações que são fundamentais para se ressignificar a rotina na educação infantil:

[...] É necessário que o Educador infantil saiba o que fazer e como fazer, a que horas fazer, ou seja, ter domínio das rotinas; de acordo Barbosa é através de costumes e hábitos que o educador irá ensinar para as crianças novos conteúdos aliando-os a conhecimentos inovadores; é fundamental a presença, ou seja, a participação da família na vida escolar da criança uma vez que as rotinas ressignificam costumes privados de vida para costumes públicos de acordo com as culturas e com as orientações pedagógicas; as rotinas são dispositivos espaços-temporais, no entanto é importante que o educador considere as capacidades do grupo de crianças, ou seja, o tempo tem que ser flexível sendo necessário mudar quando for preciso; daí a importância de se planejar as atividades cotidianas, uma vez que no ato de planejar se desempenhará a criação de boas aulas (BARBOSA, 2000, p. 76).

Sob essa ótica, ao ler e repensar sobre essas considerações feitas por Barbosa (2000) pode-se ver o quanto se faz necessário destacar a importância do movimento para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança até mesmo a necessidade de apoio afetivo para algumas crianças, vejo que o educador deve repensar sobre a rotina que o mesmo proporciona para a criança pequena, ou melhor, é fundamental que ele repense e reflita sobre as mesmas, até mesmo que ele repense sobre o currículo, pois este é parte fundamental de uma escola, pois através dele podemos relacionar a realidade da sociedade com os saberes escolares.

Nesse contexto, analiso e acredito também que muitos educadores têm se esquecido do lúdico. Mas o que quer dizer mesmo lúdico? “É toda ação que a criança desempenha por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extenso que a subordine e transforme em meio” (DANTAS, 2002, p. 113).

O Termo lúdico caracteriza por brincadeiras e jogos em seu caráter livre, ou seja, um processo prazeroso por natureza e deve ser um dos principais meios pedagógicos para o trabalho com a criança pequena e um dos meios para se desenvolver isso é através das brincadeiras, uma vez que é através das brincadeiras que a criança inicia sua aprendizagem sobre o mundo e sobre si mesma.

É importante ressaltar que a brincadeira também possibilita a criança atuar em situações de trocas sociais estimulado sempre sua *zona de desenvolvimento proximal*. Isso é possível, pois é na brincadeira que as crianças levantam hipóteses, resolvem problemas, negociam regras de convivência, passando a se nortear por um sistema de representações.

Segundo Vygotsky (1989), a brincadeira atua na zona de desenvolvimento proximal e leva a criança a agir além de sua conduta habitual, agindo como se fosse um adulto, condensando todas as tendências do desenvolvimento, criando uma esfera imaginária de criações voluntárias, ou seja, a brincadeira se torna uma grande fonte de desenvolvimento. As brincadeiras e os jogos são situações pouco estruturadas, sem o controle direto dos adultos, embora algumas brincadeiras em grupos como brincar de roda, esconder, pular corda etc., tenham formas socialmente definidas. A brincadeira de “faz de conta” foi discutida por Vygotsky com o exemplo do cavalo de pau (um cabo de vassoura que a criança usa como se fosse um cavalo). A ideia de espaço não surge na criança de modo completo, mas sua construção, assim como a ideia de tempo, depende do desenvolvimento das estruturas mentais, desde o *período sensório-motor até o operatório-formal* (PIAGET, 2009).

Vygotsky (1984) ressalta a importância da brincadeira do ponto de vista cultural, social e, sobretudo, pedagógico. Kishimoto também afirma a importância da brincadeira.

[...] O brincar é a atividade principal do dia a dia para as crianças. Pois neste momento a criança toma decisões, expressa sentimentos, valores, conhece a si, os outros e o mundo, repete ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressa sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010 p. 1).

O brincar segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, coloca este como uma “das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia” (1998, p. 22).

Sob essa ótica percebe-se como o lúdico é um elemento facilitador do desenvolvimento infantil, daí a importância de a ludicidade ser explorada na prática educativa considerando os tipos de brincadeiras, o seu caráter livre e sistematizado é necessário compreender a influência do brinquedo e do brincar na socialização infantil assim como a presença do educador no contexto da brincadeira.

Por fim, é de suma importância que saibamos aproveitar e reaproveitar cada minuto estabelecido e não estabelecido dentro da rotina devemos usar a nossa criatividade e a nossa imaginação, pois de uma pequena situação podemos criar grandes aprendizagens e significados para os nossos pequeninos, vamos despertar o interesse dessas crianças que passam em nossas mãos. Precisamos refletir em educação e criatividade como algo sucessivamente presente e conexo a toda atividade, não apenas como meta a ser atingida.

2.1 A importância dos arranjos espaciais

Já vimos anteriormente como é importante à brincadeira para as crianças por isso deve-se pensar em um espaço que possibilite a criança experimentar algo, de desenvolvimento da autonomia, de acolhimento e isolamento, interação. Temos que começar a ousar da nossa criatividade e dá possibilidades de desenvolver isso nas crianças também.

A criatividade pode se apresentar desde a forma mais complexa que seria aqueles grandes artistas, cientistas, músicos, entre outros; e da forma mais simples que é do comportamento infantil.

[...] Para iniciar suas aventuras criativas, a criança não espera ter idade suficiente para frequentar escola. Mesmo uma criança muito pequena tem meios de explorar o que é novo, de dar significação ao que encontra e de criar novidade por sua própria conta (MIEL, 1973, p. 34).

De acordo com a proposta pedagógica da SME:

O espaço narrativo deve ser carregado de significados possíveis de interpretação, e os seus usuários no caso, crianças, familiares e educadores, são convidados a deixar registradas as suas marcas pessoais e grupais (CUIABÁ, 2009, p. 66).

A demanda do espaço na Educação Infantil não se reduz a sentido de lugares interno ou externos, vai muito além, pois os arranjos espaciais devem ser pensados de modo que seja incluso na proposta pedagógica. A organização da sala dos arranjos espaciais deve possibilitar para as crianças o desenvolvimento da autonomia, daí a importância de se pensar como devo criar aquele espaço, em que altura, tamanho, para que facilite tudo para a criança fazer sozinha algo.

De acordo com Brasil (1997) o espaço na Educação Infantil é:

Pedagógico, porque sustenta a relação entre o ambiente físico e práticas educacionais;
Social, porque se organiza em torno da noção de sustentabilidade, bem-estar, saúde e consciência ecológica;
Inclusivo, porque garante acesso e utilização plena dos ambientes por todos, inclusive pessoas com necessidades especiais; (BRASIL, 1997, pg. 235).

Neste sentido, o espaço da Educação Infantil é concebido como um mediador da aprendizagem, facilitador da competência narrativa, concebida como elemento primordial para a que a criança aprenda a ler a vida, as relações entre a história e suas diferentes formas de registro, a lidar afetivamente com determinadas situações e também criticar os significados veiculados nas narrativas, criando novos. Daí surge a importância de se trabalhar com o espaço narrativo, os arranjos espaciais. De acordo com o texto de Andrade:

[...] A Educação Infantil concebida a partir dessa perspectiva necessita ser um espaço organizado por adultos que acreditam que os pequenos também podem ter razão e, coerentemente, se colocam a ouvir o discurso infantil em busca de sentido para as suas experiências de vida e de organização da experiência social, transformando-a em discurso. Adultos dispostos a aceitar o convite da criança para viajar por entre este ou aquele significado, importantes no curso da construção identitária dos pequenos. Assim, tem-se um rico exercício de negociação de significados em torno de objetos infundáveis, como por exemplo, ser menino e ser menina (ANDRADE, 2007, p. 104).

Segundo o RCNEI, o espaço na instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (BRASIL, v. 1, 1998).

O planejamento diário envolve todos os espaços e tempos da criança na creche, visto que esta permanece por doze horas neste espaço. Segundo Monteiro e Almeida (2008), a maneira como organizamos o ambiente, bem como o desenvolvimento da ação educativa realizada pelo educador é que possibilitarão o sucesso do trabalho na creche.

A rotina de atendimento na creche é marcada por um cronograma, na organização do tempo e do espaço, no respeito ao ritmo biológico e de aprendizagem de cada criança, principalmente, observando a interação das mesmas no espaço a cada momento.

[...] É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em pano de fundo no quais se inserem emoções (HORN, 2004, p. 28).

Dessa forma, entendemos que são através das mediações que as atividades de cuidar e educar, a relação espaço-tempo deve ser considerada como mediadora da aprendizagem infantil onde a criança aprende brincando sendo cuidada e educada ao mesmo tempo.

Entendemos que é também através de interações que a criança se desenvolve, com adultos, com outras crianças e com o meio e constroem seus esquemas perceptuais, motores, cognitivos, linguísticos e sua afetividade e dentro do processo educacional o professor torna-se o mediador nas interações e corresponsável na construção de conhecimentos.

Ao pensarmos na organização do espaço físico ofertado as crianças, deve-se estimular a aprendizagem através de trocas estabelecidas, organizarem o espaço para a criança levando em conta as dimensões cognitivas, motivacionais, contextuais e potencializadas pelas crianças ao utilizarem o imaginário, lúdico, artístico, e afetivo para aprender.

Segundo a Proposta Pedagógica de SME (CUIABÁ, 2009), os ambientes divididos são mais indicados para estruturar espaços para crianças pequenas ao invés de grandes áreas livres. Os arranjos do tipo semiaberto, também denominados cantinhos temáticos, permite à criança depender menos do educador favorecendo a sua autoconfiança, visto que em áreas diversificadas elas participarão da atividade que mais lhe agrada.

Neste sentido, vi como era importante trabalhar com os arranjos espaciais, ou seja, as zonas circunscritas:

[...] A característica principal das zonas circunscritas é seu fechamento em pelo menos três lados, seja qual for o material que o educador coloca lá dentro, ou que as próprias crianças levam para brincar. Dessa maneira, vocês pode delimitar essas áreas usando mesinhas ou cadeirinhas. Elas também podem ser constituídas por caixotes de madeira ou cabaninhas, desde que contenham aberturas. As cabaninhas podem ser criadas aproveitando o espaço embaixo de uma mesa e colocando por cima um pano que caia para os lados, contendo uma abertura, tipo porta. As cortinas também podem ser úteis para delimitar um ou dois lados. É importante que a criança possa ver facilmente a educadora, senão ela não ficará muito tempo dentro dessas áreas circunscritas (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2007, p. 151).

Pensando assim, o educador deve planejar, sempre que possível junto com as crianças, diferentes e variadas possibilidades de atividades, para essas ambiências de maneira que o aprendizado seja significativo, construtivo e prazeroso para criança.

É importante que o educador de creche pense sempre em um planejamento que seja capaz de desenvolver a identidade e autonomia da criança, pois é através desta que construiremos cidadãos críticos, um cidadão com interação, questionador entre tantas outras coisas. É preciso compreender que a construção da autonomia se dá muitas vezes pela interação grupos, onde o indivíduo é governado por si próprio.

De acordo com Nogueira e Pilão (1998):

[...] No desenvolvimento infantil, gradualmente a criança se torna mais autônoma; pelo menos essa é a tendência natural ou ideal; à medida que a criança se desenvolve, espera-se que seja menos governada por outros. Quando pequena, a criança necessita de cuidados de outras pessoas, sendo, portanto, considerada heterônoma; à medida que seu físico e seu psicológico amadurecem, ela se torna mais capacitada governar-se, a agir de forma mais independente, ela não precisa do outro, tornando-se então autônoma (NOGUEIRA, PILÃO, 1998, p. 19).

Enfim é necessário que o Educador possibilite que a criança desenvolva a autonomia, começando a entender que a criança tem direito a escolha, a brincar livremente e uma das maneiras que se pode proporcionar isso a mesma é começando a intervir no espaço da sala de aula.

2. METODOLOGIA

2.1. Tipo da pesquisa

Essa pesquisa é do tipo qualitativa, pois segundo Godoy (1995) utiliza-se do ambiente natural como fonte direta de coleta de dados e tem o pesquisador como instrumento principal para esta coleta. Os dados de acordo com Godoy são descritivos, e serão submetidos a análise do tipo interpretativa.

Este trabalho foi desenvolvido na Creche Municipal Francisco Santana está localizado à Rua Orivaldo M. de Souza, s/nº, no Bairro Ribeirão do Lipa, Cuiabá-MT. É mantida pela Prefeitura Municipal de Cuiabá/Secretaria Municipal de Educação e que terá seu trabalho norteado por este Projeto Político Pedagógico, nos termos da legislação vigente. É importante ressaltar que todas as imagens apresentadas foram autorizadas pelos responsáveis das crianças através de assinaturas.

2.1.1 Sujeitos da pesquisa

Participaram do estudo 35 crianças e duas educadoras da turma jardim II da creche Francisco Santana, no período matutino, no mês de maio de 2014.

O espaço, ou “cantinho” de música foi organizado com instrumentos: pandeiro, chocalho, coco, tamborim, flauta, afoxé, sino e também foram confeccionados alguns instrumentos com garrafas pet e palito de picolé. Eles eram expostos em cima de uma mesa no canto da sala ao lado dos colchonetes.

Ilustração 1: imagem do cantinho da música



Fonte: arquivo pessoal

Ilustração 2: Cantinho da música



Fonte: Arquivo Pessoal

Analisando a leitura sobre a arte pode-se dizer que ela faz parte da formação da criança. É importante o trabalho com arte na educação infantil, por permite a expressão de sentimentos, emoções e pensamentos da criança, além de ser uma das melhores maneiras de ampliar a sua capacidade, seu desenvolvimento, reforçando cada vez mais sua autonomia e identidade. Possibilita ao educador acompanhar o momento que a criança está vivenciando, sejam, por desenhos, gestos e músicas. Esse cantinho foi organizado com o papel pardo na parede e foi exposto giz de cera, tinta, piçarra, tesoura, revistas, tinta para o rosto, retalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao Analisar e refletir sobre as crianças e as interações que se estabelecem entre criança-criança, criança-adulto implica em buscar compreender esse processo a partir de uma perspectiva sócio-histórica, defendida por Vygotsky, na qual a criança em contato com o universo exterior e com as diferentes culturas, contextos, formas de expressão e linguagens aprende com ele.

Para este autor a mediação pedagógica é essencial para o desenvolvimento das crianças. A aprendizagem se dá através da mediação do outro. É o outro

social que pode dar os recursos, os subsídios necessários para promover o desenvolvimento. Por isso Vygotsky fala da importância do educador, como mediador, comunicador, que precisa indicar os caminhos para as crianças percorrem, quando fala da zona de desenvolvimento proximal, sendo essencial para a promoção do indivíduo.

[...] A mediação feita por um parceiro mais experiente é de grande influência na construção do pensamento e da consciência de si, que vai emergindo do confronto com os parceiros nas situações cotidianas, via imitação do outro ou oposição a este. É algo, pois em constante modificação. O indivíduo assim forma sua conduta e sua personalidade a partir dos conflitos que estabelece com o meio a cada momento. (VYGOTSKY, apud OLIVEIRA, 1995, p. 53).

Através das observações percebido quanto às crianças necessitam de um espaço para a brincadeira espontânea. As suas produções são fruto de uma reconstrução, recriação da experiência vivida e não de uma simples reprodução da cultura adulta. Ao imitar o outro, a criança acrescenta novos significados tornando-os mais apropriados para a sua realidade. As crianças ensinam que os objetos são brinquedos, tem outros significados.

Ilustração 15: As crianças envolvidas no arranjo.



Fonte: Arquivo Pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho foi essencial para a ressignificação da minha formação, como pude aprender e reavaliar aspectos que não considerava tão importantes e que agora sei que são fundamentais na Educação Infantil e no desenvolvimento do meu trabalho.

A conduta do educador é fundamental em todo o processo de aprendizagem e é dever da instituição transmitir os conhecimentos produzidos pelo homem, tanto os científicos como artísticos. E há várias formas de se desenvolver isso na educação infantil uma das maneiras é começando a intervir no espaço mais sempre com uma intenção, ou seja, realizando como parte do planejamento pedagógico, através do espaço possibilitando assim o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos.

Sob essa ótica é possível criar espaços significativos para as crianças, uma das possibilidades é construir alguns deles com simples materiais de sucata, garrafas pet, caixas de papelão entre outros, basta do querer de cada profissional, ou até mesmo na mudança da organização da sala, você está ressignificando o espaço.

Neste sentido, pude refletir como os espaços dão oportunidades de interação entre as crianças e nós educadores, e o compreendi como um facilitador do meu trabalho pedagógico.

Sob essa ótica pode-se ver a importância do movimento para o desenvolvimento da criança, que a rotina deve prever situações que envolvam tempos livres e tempos de trabalho dirigido com as crianças, à importância de se pensar o espaço na educação infantil desde a preparação dos materiais necessários e adequados, com tempos não tão controlados de modo que as crianças criem e inventem suas próprias brincadeiras. E assim deem as interações.

É necessário que o educador proporcione situações nas quais a criança possa explorar e observar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante, assim como depende dos seus amiguinhos e entendam também que são autores de transformação do seu meio. Pode analisar também como é importante o desenvolvimento da autonomia da criança, mas só é possível se dermos espaço e oportunidade para que isso aconteça de fato.

Enfim, a partir da ressignificação do espaço da sala no jardim II pude modificar totalmente o meu pensar e o olhar, entendendo que através da transformação do mesmo, pude atingir muitos dos meus objetivos proporcionando para as crianças um ambiente rico e capaz de desenvolver as interações, e a autonomia e que é através dessas capacidades que as mesmas se tornaram cidadãos atuantes em nossa comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recre22.htm>>. Acesso em: 12 maio 2014.

ANDRADE, Daniela B. S. Freire. **A criança na educação infantil**: por entre Emílias e Chapeuzinhos. Rev. de Educação Pública, Cuiabá, v. 16, n. 31, p. 97-104, maio-ago. 2007.

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê**. In: ANGOTTI, Maristela. (org.) Educação Infantil: para que, para quem e por quê? Campinas, SP. Alínea, 3. ed. 2010.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força**: Rotinas na educação infantil: tese de doutorado. Campinas/SP, 2000.

BOSSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**; LDB; Resolução 02/2001; Resolução 261/2002-CEE-MT.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**: conhecimento do mundo, v. 3, Brasília: Mec/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, P. **Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia**. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano VI, N.18, p. 44-47, nov. 2008.

COLASANTI, Marina. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CURY, Antônio. Organização e Métodos, **Uma Visão Holística**, São Paulo, 2000.

DANTAS, Heloysa (2002), **Brincar e trabalhar**. In Kishimoto, Tizuto M. (org.). O Brincar e Suas Teorias. (pp. 111 - 121). São Paulo; Pioneira Thomson Learning. Disponível em: HORN, M.G.S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Editora Spicione, 1990

KAMII, Constance. “**A criança e o número: implicação educacionalista da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos** (. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991)”.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MARTINS, J.S. (Org.). *(Des)figurações: a vida cotidiana no imaginário onírico da metrópole*. São Paulo: usp/hucitec, 1996.

MAUCO, G. (1986) **Educação da sensibilidade na criança**. Ensaio sobre a evolução da vida afetiva. Lisboa: Moraes Editores.

MIEL, Alice. **Criatividade no ensino**/ Coordenadora Alice Miel, - São Paulo: IBRASA, 1973.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, EPU/EDUSP.

NOGUEIRA, Eliete Jussara. PILÃO, Jussara Moreira. **O construtivismo**. São Paulo: Edições

PASSEADAS, Eulália *et all*. **Aprender e ensinar na educação infantil**, São Paulo: Editora Penso, 2010.

PIAGET, Jean. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: UNESP, 2009.

ROBBINS, Stephen Paul. **Comportamento organizacional**, São Paulo, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tatiane Pereira da; SILVA, Marília Darc Cardoso Cabral e. **A importância das artes na formação das crianças da educação infantil**. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011.

VYGOTSKY, L. S. (1989). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLON, H. (1934). **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Ressignificar a Prática Pedagógica na Educação Infantil**. Cuiabá. Central de Texto, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica para Educação Infantil*. Cuiabá, Central de Texto, 2009.

1986.

Artigo: A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano
Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2014

<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/artes/poster/474-1242-1-RV.pdf>.

Acesso em: 21 de Abril de 2014.

<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/38229/principais-caracteristicas-da-pesquisa-qualitativa#ixzz36SHRy5L2>

www.RevistaEletronicaSaberesdaEducação: acesso em maio de 2014

EMPODERAMENTO COMO INSTRUMENTO EMANCIPATÓRIO E FIRMAÇÃO DA IDENTIDADE

Jaqueline Neves de Oliveira Corrêa⁵

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é gerar conhecimento sobre as múltiplas dimensões e fatores associados ao empoderamento feminino em relação a gravidez na adolescência. O estudo é descritivo, explicativo e exploratório. Reflete sobre o papel do corpo docente, o impacto dos projetos de educação em sexualidade na população educacional e discute a forma como essa população administra seus medos, estereótipos, ignorâncias e mitos sobre a sexualidade quando deve assumir a educação de seus alunos, com os quais eles têm diferenças geracionais e culturais. Conclui-se que a sexualidade não deve ser vista como cenário de disputa e exclusão nas escolas, mas como um espaço de aprendizagem e criação, que não é estático e não só a população adolescente e jovem deve aprender dela, proporcionando um ambiente para pensar, repensar e se possível, reaprender ao longo da vida; por fim, o educador deve abordar a educação em sexualidade nas instituições de ensino, uma vez que possibilita o encontro de diferentes modos de ser e estar no mundo, ampliando a construção de identidades, reflexão e desenvolver ações voltadas para a educação em sexualidade e especificamente aquelas relacionadas à prevenção da gravidez na adolescência, que constitui um desafio para todos os educadores.

Palavras-chave: Adolescência. Gravidez. Empoderamento. Identidade.

ABSTRACT

The general objective of this research is to generate knowledge about the multiple dimensions and factors associated with female empowerment in relation to teenage pregnancy. The study is descriptive, explanatory and exploratory. It reflects on the role of the teaching staff, the impact of sexuality education projects on the educational population and discusses how this population manages their fears, stereotypes, ignorance and myths about sexuality when they should assume the education of their students, with whom they have generational and cultural differences. It is concluded that sexuality should not be seen as a scenario of dispute and exclusion in schools, but as a space for learning and creation, which is not static and not only the adolescent and young population should learn from it, providing an environment for thinking, rethink and if possible, relearn throughout life; finally, the educator must address sexuality education in

⁵ Graduação em Pedagogia pela Faculdade do UFMT (2008). Complementação pedagógica em Filosofia, Licenciatura Plena pela Faculdade FAPAN (2018), Pós-graduação em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia Faculdade São Braz (2019). Mestranda pelo Instituto de Pesquisa Educacional (2021). E-mail: heloisaececilia@gmail.com.

educational institutions, since it allows the encounter of different ways of being and being in the world, expanding the construction of identities, reflection and developing actions aimed at sexuality education and specifically those related to the prevention of teenage pregnancy, which is a challenge for all educators.

Keywords: Adolescence. Pregnancy. Empowerment. Identity.

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de desenvolver ações de educação em sexualidade para crianças e adolescentes, jovens e população em geral, é atualmente prioridade de diversas instituições e organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Fundo das Nações Unidas para a Infância. (UNICEF), entre outros, que estão convencidos da necessidade de enfrentar este problema.

A cultura da informação relacionada à sexualidade e sua valorização são, muitas vezes, recebidas distorcidas durante o processo de socialização. Em algumas ocasiões, são transmitidas informações contraditórias, não científicas e descontextualizadas, o que tem consequências negativas na ordem psicológica e social de adolescentes e jovens.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece a adolescência entre 10 e 19 anos. A maioria das gestações na adolescência é considerada gestação indesejada, causada pela prática de relações sexuais sem contracepção. Segundo Pinto (2015) a educação sexual do adolescente só se dá por meio de um processo de formação de saberes, normas, valores, atitudes, modos de comportamento, cujo trabalho começa com a sensibilização dos próprios educadores, com a internalização da necessidade de prepará-los para enfrentar efetivamente esse estágio transcendental de suas vidas de forma cada vez mais independente.

A gravidez na adolescência coloca as mães adolescentes em uma perspectiva de exclusão ao longo de suas vidas; é um grave problema social que implica o término dos estudos, preocupa e desafia a todos. É importante que professores e a comunidade escolar possam trabalhar no nível pessoal com

adolescentes com abordagens de direitos, gênero e sensibilidade cultural para promover decisões seguras em relação à sua sexualidade: prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis - DST, AIDS, gravidez e violência sexual. Por outro lado, a formação da identidade pessoal ocorre ao longo da vida e é na adolescência que a construção da identidade atinge seu ápice. Isso porque é o momento em que a pessoa busca e precisa se inserir na sociedade na qual faz parte. A principal tarefa psicossocial do adolescente é alcançar a identidade (OLIVEIRA, 2013) que lhe permitirá se tornar um adulto único com um papel importante na vida. Promover o trabalho com adolescentes também do sexo masculino para que assumam sua responsabilidade no cuidado à saúde e ao parceiro e suas responsabilidades. O objetivo do estudo consiste em gerar conhecimento sobre as múltiplas dimensões e fatores associados ao empoderamento feminino em relação a gravidez na adolescência.

2. O EMPODERAMENTO E SUAS INFLUÊNCIAS NA ADOLESCÊNCIA

A transição e o processo de “não ter” para “ter” poder é o que entenderemos neste estudo como empoderamento, sendo, simultaneamente, um processo e um estado (alcançado ou a ser alcançado). O conceito de empoderamento, por ser uma tradução do termo empoderamento do inglês, pode gerar algumas dificuldades no seu uso e análise (GOHN, 2002).

É a partir da década de 90 como discorre Friedmann (2006) que começa a haver uma grande produção de bibliografia anglo-saxônica, que se refere ao empoderamento, por diferentes disciplinas e em campos não só acadêmicos, mas também profissionais e políticos.

O empoderamento conforme Baquero (2001), considera duas dimensões, a da posse do poder e a do processo ou aprendizagem para acessá-lo. “Isso pode gerar alguns mal-entendidos ao fazer traduções literais do termo” (BAQUERO, 2001, p. 55). Por exemplo, “há uma clara resistência ao uso do empoderamento do neologismo em território latino-americano” (BAQUERO, 2012, p. 78). A

explicação é que, antes desse conceito, pelo menos no campo da psicologia comunitária em que foi cunhado por Rappaport (1981), o termo fortalecimento ou empoderamento já era utilizado desde os anos 1970. Também é verdade que o uso do termo diretamente em inglês está se tornando cada vez mais frequente nos países latino-americanos. A definição contempla a criação desse poder por seus próprios protagonistas (indivíduos, grupos e comunidades), e não o coloca como algo concedido de fora do alcance desse resultado e sua dimensão coletiva não estão incluídos.

Rappaport (1984), um dos pais dessas teorias de empoderamento da psicologia comunitária, definiu empoderamento como:

[...] um processo pelo qual pessoas, organizações e comunidades adquirem o controle de suas vidas, a partir do desenvolvimento de recursos individuais, grupo e comunidade que criam novos ambientes, melhorando a qualidade de vida e o bem-estar (RAPPAPORT, 1984, p. 128).

Para Rappaport (1984), o empoderamento contempla a transformação social, já que o sofrimento vivido pelos indivíduos, pelas diferentes opressões que sofrem, só pode ser modificado com o combate às desigualdades. Nesse caso, segundo o autor, consciência e ação são considerado dois elementos indissociáveis dessas teorias, uma vez que o motor da ação é a consciência como sujeitos de que estão imersos em um ambiente desigual e / ou injusto.

Do ponto de vista da igualdade de gênero, Sardenberg (2009) coloca que o empoderamento das mulheres deve ser consagrado como componentes e parte do conjunto de políticas voltadas para a promoção da equidade e justiça social.

No que diz respeito às adolescentes, Oliveira (2013) explica que ainda há um longo caminho a percorrer em termos de geração de evidências rigorosas, quantitativas e qualitativas, sobre a situação do empoderamento nessa fase, bem como os elementos que podem contribuir para melhorá-lo.

Além disso, Melo e Lopes (2012) discorrem que a confiança estabelecida junto às adolescentes por sua vez, favorece a liberdade de locomoção, o

estabelecimento em busca de apoio, desperta a confiança e melhora os aspectos pelo maior acesso à educação.

A respeito do fortalecimento na fase da adolescência, Lisboa (2007) coloca que a escola deve procurar oferecer respaldo teórico e prático sobre o empoderamento nessa fase. Criar um grupo que pode se constituir numa importante fonte de segurança e reconhecimento, por proporcionar oportunidades de socialização fora da família e por terem motivações comuns que facilitam o compromisso com a ação coletiva.

Da mesma forma, Oliveira (2013) fala que a escola deve proporcionar uma reflexão coletiva sobre o lugar que as mulheres ocupam na sociedade e trabalhar os processos de sensibilização fundamentais para o desenvolvimento de capacidades e inserção em organizações. É importante destacar que as organizações femininas são espaços de bem-estar, principalmente quando as mulheres sofrem uma situação injusta em casa (ausência de colaboração do parceiro, não controle dos rendimentos familiares, não participação nas tomadas de decisão, violência simbólica ou física) ou quando enfrentam situações de exclusão social (pobreza, falta de oportunidades educacionais). Nestes cenários, as organizações de mulheres passam a cobrir parte dessas necessidades de afeto, cuidado, apoio social e aprendizagem.

De acordo com Leal (2015), observa-se que uma forma recorrente de promover o empoderamento a partir da adolescência, é por meio de intervenções articuladas em plataformas econômicas (formação e capacitação em ofícios), como fator determinante para a autonomia das mulheres, que favorecerá o desenvolvimento de capacidades e permitirá romper os círculos de pobreza que relegam grupos de mulheres a condições de vida que não lhes permitem suprir suas necessidades básicas nem desenvolver seu potencial.

Portanto, uma conclusão importante é que os projetos voltados à promoção do empoderamento das adolescentes resultarão necessariamente em avanços em outras esferas fora da economia. As características da sociedade e o

local em que ela insere as adolescentes são aspectos centrais para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para esse público. Da mesma forma, a participação política e econômica pode ser influenciada pelas relações que as adolescentes estabelecem em sua vida privada.

2.1. O processo de educação sexual para prevenir a gravidez

A educação em todas as suas formas visa a formação do ser humano como ser social, uma vez que lhe permite conhecer de forma adequada e personalizada a sua cultura construída pelas gerações que o precederam. A cultura, por sua vez, prepara e desenvolve para ter uma vida satisfatória e positiva nas condições histórico-culturais que cada indivíduo deve viver. Na formação da personalidade, a sexualidade constitui uma referência importante, que ocupa um lugar privilegiado, visto que é um aspecto fundamental na vida do ser humano. Seu objetivo é o relacionamento humano, conhecer suas dimensões comunicativas, sentimentais, afetivas, agradáveis, também, reprodutiva. Seu desenvolvimento é um processo integral, onde interagem aspectos biológicos, psicológicos, culturais, ecológicos e socioeconômicos (PINTO, 2015).

Atualmente, a educação em sexualidade é considerada uma necessidade e um direito inalienável, pois permite estabelecer o veículo essencial para promover, do ponto de vista científico, o crescimento das pessoas como seres sexuais. Por outro lado, Silva (2013) considera que a educação em sexualidade deve ser assumida como um processo pedagógico, pois interage com aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e políticos que, juntos, desenvolvem funções essenciais para a vida do ser humano, como as funções afetivas, eróticas, reprodutivas e comunicativas da sexualidade.

A sexualidade, segundo Kleba e Wendhausen (2009), então, é um aspecto propriamente psicológico da vida sexual, onde se combinam processos, prioridades e formações psíquicas que estão na base do estabelecimento de

formas de comportamento e relacionamento social interpessoal e que, no decorrer de seu desenvolvimento, adquire o caráter de fenômeno personológico, de manifestação vital da personalidade.

A Organização Pan-Americana da Saúde conforme Cerqueira (2013) em conjunto com a Associação Mundial de Sexologia (WAS) considera a sexualidade como:

[...] Uma dimensão fundamental do ser humano, baseada no sexo, inclui gênero, orientação sexual, erotismo, vínculo afetivo, amor, reprodução. É vivenciado, expresso na forma de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, relacionamentos e papéis. A sexualidade é o resultado da interação de fatores biológicos, psicológicos, socioeconômicos, culturais, éticos e religiosos ou espirituais (CERQUEIRA, 2013, p. 87).

Já a sexualidade é definida pelo Projeto de Educação Sexual do Ministério da Educação (2019), como: uma manifestação psicológica norteadora da personalidade, cujo núcleo é o sentimento e a consciência da própria masculinidade, feminilidade ou ambivalência. Este intervém na regulação direta ou indireta de todas as manifestações comportamentais do ser humano e como manifestação da personalidade, é um fenômeno complexo de natureza biopsicossocial do ser humano.

Em relação à educação em sexualidade ou educação sexual (o termo mais utilizado), Santos et al. (2014) colocam que existem diferentes concepções, que embora todas tenham alto valor, não é possível apreciar plenamente em suas definições a unidade entre o biológico, o psicológico e o social, entre o social e o individual, entre o cognitivo e o afetivo e a relação entre liberdade e responsabilidade na mesma concepção.

Geralmente uma ou outra perspectiva está presente, o que afeta a visão educacional integral de que esta esfera da personalidade necessita. Silva (2013) sobre o tema da educação sexual, têm mostrado que os problemas da gravidez precoce, as doenças sexualmente transmissíveis em adolescentes e o abandono escolar continuam a ser problemas sem solução.

[...] A educação da sexualidade é uma parte orgânica inalienável da preparação do ser humano para a vida, de aprender a ser, por meio da qual cada sujeito tem que aprender a ser sexuado, a construir sua masculinidade e feminilidade de forma personalizada e se apropriar criativamente valores, conhecimentos e habilidades, também como recursos personológicos eficientes, com vistas a vivenciar sua sexualidade de forma autodeterminada e enriquecedora de si e de seu contexto (SILVA, 2013, p. 90).

O estudo do desenvolvimento psicosssexual do sujeito, da primeira infância à idade adulta, revela como se manifesta a influência sociocultural sobre a sexualidade, principalmente por meio da família, bem como o papel da própria atividade do sujeito na comunicação com os outros adultos significativos, em processo de apropriação desse patrimônio histórico-social. Sob essa ótica, a educação em sexualidade sistematiza cientificamente boa parte dessas influências, colocando o sujeito no centro, como protagonista de sua atividade social de aprendizagem e conquista do seu empoderamento.

A educação em sexualidade de acordo com Pinto (2015), pode ser considerada como uma preparação do menino e da menina, do adolescente para a vida adulta independente, com os recursos de personalidade que possibilitam ao indivíduo dar uma solução satisfatória para os diversos problemas que a vida pode representar; e alcançar a realização pessoal, aspectos familiares e sociais intimamente relacionados. Portanto, o propósito de uma caracterização da situação existente em certos aspectos do comportamento sexual não reside em acumular dados, mas em chegar ao compreender a realidade dos adolescentes em seus diferentes contextos de atuação, que posteriormente permite a solução participativa dos problemas detectados. O que mais contribui para o enriquecimento dos sujeitos é engajá-los em um processo de autoconhecimento.

A gravidez na adolescência para Lisboa (2007), é uma preocupação constante e de interesse de vários pesquisadores que tem por meta avaliar as repercussões biopsicossociais nessa fase, pois têm mostrado que além de ser um problema em si, repercute em outras áreas como saúde, educação, transmissão intergeracional da pobreza ou a realização do projeto de vida das jovens e suas famílias. O alto índice de gravidez na adolescência, portanto, está associado a

repercussões pessoais, familiares e sociais que interferem no desenvolvimento integral das pessoas, pois limita suas oportunidades e interfere em seu projeto de vida.

Apesar dos avanços na erradicação da discriminação e no acesso a alguns serviços básicos que constituem direitos humanos, Kleba e Wendhausen (2009), discorrem que persistem os efeitos que limitam o pleno exercício de seus direitos às mães adolescentes, suas filhas, filhos e famílias presente na sociedade. Por trás disso está uma estrutura de valores claramente machista e conservadora, que a educação científica e a formação democrática devem desmantelar gradualmente. Diante dessa tarefa, a influência da sociedade patriarcal tem um grande peso, não só nega a necessidade de pensar e fazer políticas para garantir direitos às mães adolescentes, vítimas da sociedade, mas também nega essa educação integral em sexualidade, a saúde sexual e reprodutiva, que poderia ajudar a prevenir a gravidez.

Outro elemento que deve ser considerado segundo Santos et al. (2014), é que o problema da gravidez na adolescência tem por trás a violência sexual, em suas diferentes formas, que atinge de forma particular as mulheres. A violência sexual está associada a formas negativas de assumir e exercer a sexualidade, principalmente por parte dos homens, que foram e são os principais agressores. Aqueles que, além da violência, não assumem a responsabilidade por seus atos, tantas famílias não possuem uma figura paterna. O peso e a responsabilidade da gravidez recaem, portanto, sobre as adolescentes, que têm dificuldade em suas projeções educacionais e de vida. Por isso, tornam-se necessárias políticas que incorporem a perspectiva de gênero, uma vez que possibilitariam modificar comportamentos e atitudes lesivos em nível individual, familiar e comunitário. O cenário desenhado na vida das adolescentes, a forma como as adolescentes estão exercendo a sexualidade torna-se fundamental para prevenir a violência sexual e a gravidez na adolescência.

Embora existam políticas e projetos implementados nos últimos anos, Cerqueira (2013) coloca que sua eficácia ainda é modesta. Em alguns casos, tal eficácia só pode ser avaliada a médio e longo prazo e somente na medida em que esses processos sejam esforços permanentes na agenda das instituições públicas. Essas instituições também devem apontar para uma maior incidência sobre as concepções morais que fundamentam as ações de indivíduos e grupos sociais, e que são o núcleo causal de problemas como a gravidez na adolescência.

Nesse contexto, a presente pesquisa visa contribuir para a discussão sobre a gravidez na adolescência, a partir de uma perspectiva crítica sobre os processos sociais e institucionais que afetam essa problemática. Tomando como horizonte o empoderamento das adolescentes. O objetivo do empoderamento corporal segundo Silva (2013), reside em que as adolescentes tomem consciência de seu próprio corpo, questionem todos os fatores que afetam e desenvolvam um empoderamento corporal por meio promoção da consciência corporal, conforto, confiança, atitude e o sentimento de "pertença" ao corpo.

2.2. O empoderamento das adolescentes como como afirmação da identidade

Os processos de construção social de gênero, do feminino e do masculino, estão associados a uma série de crenças e comportamentos de saúde diferenciados. Em outras palavras, analisar as diferenças estruturais de poder e o grau de assunção de estereótipos e papéis sociais permite compreender os diferentes comportamentos em relação à saúde (CERQUEIRA, 2013).

As formas pelas quais as estruturas e relações de poder influenciam o corpo e o comportamento remetem aos estudos de biopolítica e subalternidade. Biopoder (ou poder sobre a vida) é entendido como os mecanismos de controle e disciplina dos corpos. Na verdade, o poder é definido como a capacidade de criar e resistir à mudança (MELO e LOPES, 2012).

A abordagem do empoderamento corporal em adolescentes, como proposta voltada para a promoção da saúde, busca gerar resistências e encarnar a dissidência diante de práticas culturais normativas e hegemônicas que favorecem o desenvolvimento de comportamentos de risco ou aditivos. Trata-se segundo Pinto (2015), de realizar um empoderamento nessa fase por meio da apropriação e transformação dos discursos e práticas do corpo e afirmação da sua identidade:

[...] O desenvolvimento da identidade dependerá em grande medida da superação favorável das etapas anteriores do ciclo da vida humana, da mesma forma que o bom desenvolvimento do ser humano (PINTO, 2015, p. 78).

A identidade na adolescente vai influenciar as fases pós-adolescência para que estas sejam desenvolvidas favoravelmente. Em cada fase haverá uma crise psicossocial que pode ser superada de forma favorável ou desfavorável, com um raio de relações significativas, para alcançar uma força básica, que na adolescência consiste no seu pleno empoderamento (SARDENBERG, 2009).

A afirmação da identidade e a conquista do empoderamento segundo Leal (2015), ocorre inicialmente no seio das famílias, organizações e comunidade e envolve processos e estruturas que aumentam a competência de seus membros, dando-lhes o suporte necessário para efetivar mudanças, melhorar o ambiente coletivo e fortalecer os vínculos que melhoram ou mantêm a qualidade de vida.

Essa estratégia preventiva coincide com a proposta de Oliveira (2013) sobre os itinerários corporais, concebendo os corpos como teoria da mudança social e cultural, como crítica aos elementos da sociedade e da cultura que geram desconforto e agravam as condições da adolescente em fase de desenvolvimento e emancipação.

Do modo como analisa Pinto (2015), ser radicalmente crítico da cultura implica também abordar e aprofundar essa hipervisibilização, na hipertrofia corporal e alguns elementos de cunho cultural intimamente ligados à gravidez na adolescência. A cultura vista como elemento reprodutivo de padrões e

comportamentos e como legitimadora de determinados comportamentos, é também o espaço a partir do qual a gravidez na adolescência é "julgada", cujo julgamento social é a base da resposta que a sociedade ou o Estado se articularão em torno do problema e o que determinará muitos dos efeitos da gravidez sobre os direitos das mães adolescentes.

Como se pode deduzir do exposto, o ambiente sociocultural-político tem um grande papel nas construções identitárias, no caso de sociedades em que o sistema patriarcado impera; definido por Leal (2015), como um sistema ideológico autoritário, no qual o poder tem sido historicamente exercido por homens sobre as mulheres. No patriarcado, a diferença sexual biológica foi elevada a uma categoria política e econômica; em outras palavras, o biológico e o social se misturam para justificar a desigualdade entre mulheres e homens.

Nesse sentido, Cerqueira (2013) fala do sistema patriarcal e a transmissão de seus estereótipos, são uma espécie de espinha dorsal no desenvolvimento de uma identidade genérica, pois embora seja possível participar de mudanças de crenças e papéis sobre o que significa ser homem ou mulher, a explicação do que ocorre permanece limitada diante desses esquemas de conhecimento e organização.

A identidade feminina, de acordo com Santos et al. (2014), é formada pela interação de si com as características mencionadas, inspira-se na obediência, na resignação, na submissão, no sofrimento e no espírito de sacrifício, todos originários de sua natureza "inferior".

Mas, há um fato transcendental, a imersão da mulher em cargos públicos, colocou a identidade feminina em transição (SILVA, 2013). Pois bem, as mulheres poderiam começar a se ver como um reflexo de sua própria responsabilidade e construção (PINTO, 2015), diante desses paradigmas tradicionais de socialização.

Nesse sentido, existem muitas formas de definir empoderamento a partir da adolescência, para Leal (2015) é um processo em que as mulheres encontram seu próprio tempo e espaço, para reexaminar suas vidas em uma análise crítica

se conhecendo. Oliveira (2013) explica como a expansão da capacidade das mulheres de tomar decisões estratégicas de vida em um contexto de desigualdade e iniquidade. Para Pinto (2015) é a capacidade de se autoavaliar, mudar, crescer e buscar maior apropriação pessoal.

Leal (2015) fala do empoderamento com três dimensões: a pessoal que implica o desenvolvimento do sentido de ser e capacidade individual; a dimensão das relações íntimas, que inclui a capacidade de decidir e negociar no quadro das relações de casal, família, trabalho, etc., sem cair na luta pelo poder entre os sexos; e o coletivo ou a participação em estruturas políticas formais e informais, de forma cooperativa e não competitiva.

Neste estudo, o construto de empoderamento deve ser formado a partir dos pontos coincidentes das elucidações; portanto, o empoderamento das mulheres adolescentes deve ser abordado nas áreas relacionadas à melhoria da saúde da mulher, nutrição, educação, igualdade de gênero, acesso a recursos vitais básicos e novas tecnologias. Devem estar relacionados a aspectos essenciais do bem-estar das mulheres; eles representam um conjunto comum de metas básicas de desenvolvimento em pobreza, educação, gênero, mortalidade infantil, saúde materna, doenças epidêmicas, sustentabilidade ambiental e financiamento para o desenvolvimento.

COM SIDERAÇÕES FINAIS

Embora, atualmente existam alguns estudos quantitativos que enfocam a análise dos fatores associados ao empoderamento ou do efeito de determinadas políticas no empoderamento relacionado as adolescentes, a verdade é que a discussão sobre a geração de indicadores e medidas para monitorar a situação do empoderamento das mulheres no sistema educacional de ensino ainda está em um estágio inicial. Longe de tentar propor um conjunto de indicadores e uma estratégia metodológica definitiva, esta pesquisa busca constituir-se em um ponto de partida para ampliar o debate sobre o tema ao adotar explicitamente

uma perspectiva multidimensional que busca refletir a complexidade do conceito de empoderamento na fase da adolescência. Além disso, esta tentativa parece particularmente oportuna no contexto que incluem o empoderamento das adolescentes grávidas como uma de suas metas, cujo monitoramento constitui um compromisso que a escola como primeira instância educativa deve assumir.

Os dados obtidos concluem que a consideração da adolescência como período fundamental no processo de formação da identidade. O processo de formação da identidade na adolescência não é linear, apresentam diferentes status de identidade dependendo da dimensão em análise (política, lazer, etc.). Os problemas, desafios e crises que envolvem adolescentes, educadores devem reformular a construção e a compreensão dessa fase tão importante na formação da identidade. Em outras palavras, a discussão das dificuldades que cercam ou surgem não deve ser considerada em termos se têm problemas ou se eles próprios se tornam um problema. Em vez disso, essa discussão deve ser enquadrada em termos de como as dificuldades e conflitos sociais afetam o bem-estar e restringem o progresso nessa fase. Os adolescentes, portanto, não devem ser vistos simplesmente como uma população que necessita de intervenção ou reparação, mas como um conjunto de sujeitos que necessitam de oportunidades e meios para agir e decidir diante das dificuldades e desafios que a sociedade lhes apresenta. Em outras palavras, devem ser vistos como atores e participantes que precisam de mais e melhores maneiras de agir e decidir. Uma forma possível de alcançar maior ação e decisão social para seu empoderamento, que lhes permita adquirir e exercer o poder político e simbólico em favor de seus próprios interesses e necessidades.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, M. **Reinventando a sociedade na América Latina: cultura política, gênero, exclusão e capital social**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS / Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, 2001.

BAQUERO, R. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista debates**, v. 6, n. 1, p. 173-187, 2012.

CERQUEIRA, Carla (2008), **“O corpo: o protagonista da pós-modernidade”**, Comunicação e Cidadania - Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 1569-1579. Consultado a 29 de julho de 2013, disponível em: <http://lasics.uminho.pt/ojs/index.php/5sopcom/article/view/143/139>. Acesso em: 2021.

FRIEDMANN, J. **Empowerment: uma política de desenvolvimento alternativo**. Oeiras: Celta, 2006.

GOHN, M. **Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, mai./ago. 2004.

KLEBA, M.E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde soc., São Paulo**, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009.

LEAL, Tatiane. **A mulher poderosa: construções da vida bem-sucedida feminina no jornalismo brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015, 139p LEI Nº 13.798 DE 03 DE JANEIRO DE 2019. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13798&ano=2019&ato=915QzZq1keZpWT179>. Acesso em: 22/11/2021.

LISBOA, T.K. **Empoderamento de mulheres e participação na gestão de políticas públicas**, 2007. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/43049/dimensoes-do-empoderamento-feminino--autonomia-ou-dependencia--> Acesso em: 25/10/2021.

MELO, M.C.O. LOPES; A. L.M. **Empoderamento de mulheres gerentes: a construção de um modelo teórico de análise**. Revista Gestão e Planejamento, v.12, n.3, p.648-667, set/dez, 2012.

OLIVEIRA, A. L. de. **A trajetória de empoderamento de mulheres na economia solidária**. Revista Gênero, v. 05, n. 2, p. 1-14, 2013.

PINTO, Fabiana. Silenciar nem sempre faz mal: o silêncio como autoconhecimento e empoderamento de mulheres. **Revista Capitolina**. 11/11/2015. Disponível em: <http://www.revistacapitolina.com.br/silenciar-nem-sempre-faz-mal-o-silencio-comoautoconhecimento-e-empoderamento-de-mulheres>. acesso 2021.

RAPPAPORT, J. **Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology**, American Journal of Community Psychology, (15), 1987: 121-147. 1984.

SANTOS, B. R.; SILVA, O. F.; BARBIERI, P. **Por ser menina: percepções, expectativas, discriminações, barreiras, violências baseadas em gênero e habilidades para a vida das meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil.** Plan International Brasil, 2014. 430p.

SARDENBERG, C. M. B. **Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista.** NEIM/UFBA, p. 1-12, 2009.

SILVA, Ariana Kelly Leandra Silva da. **Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social.** Revista NUFEN, v. 5, n. 1, 2013.

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: A ABORDAGEM DA LINGUAGEM NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dayane Freitas de Loudes⁶

Cristiane Campos da Silva⁷

RESUMO

O artigo intitulado “Escuta, fala, pensamento e imaginação: a abordagem da linguagem na etapa da educação infantil” é uma discussão sobre a projeção das Políticas Públicas de Educação na área da Linguagem. O artigo propõe uma discussão em que responde à pergunta de problematização que moveu esse trabalho sendo: Como os documentos de políticas públicas de educação do Brasil e de Mato Grosso Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018) e Documento Currículo de Referência para o território mato-grossense: Educação Infantil (2018) projetam o trabalho docente a partir dos Campos de Experiências nos aspectos específicos da Linguagem? Nosso recorte de pesquisa compreende apenas os documentos supracitados e a averiguação apenas dos Campo de Experiência na etapa de 04 e 05 anos de idade. A metodologia adotada é de cunho qualitativo, sendo uma pesquisa bibliográfica em que aprofundamos na análise dos dados com o olhar específico sobre um dos Campo de Experiência da Educação Infantil. Como resultado de pesquisa ficou evidente que a Política Pública de Educação Nacional brasileira e do Estado de Mato Grosso traçam caminhos relevantes para que o educador auxilie o estudante com várias possibilidades objetivando este a explorar o mundo da linguagem partindo do seu corpo e da sua cultura.

Palavras-chave: Linguagem. Educação Infantil. Base Nacional Curricular Comum.

ABSTRACT

The article entitled “Listening, speaking, thinking and imagining: the approach to language in the stage of early childhood education” is a discussion on the projection of Public Education Policies in the area of Language. The article proposes a discussion in which it answers the question of problematization that moved this work being: How the documents of public policies of education in

⁶ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT ano 2018, professora efetiva das redes de ensino municipal e estadual de Pontes e Lacerda-MT, atua na Educação Infantil e na Educação Fundamental anos iniciais. Membro de grupos de pesquisa na UFMT e na Universidade de Cuiabá-MT. E-mail: dayanesaber@gmail.com.

⁷Especialista em Educação Infantil com foco na Inclusão pela Faculdade Afirmativo ano 2015. Professora efetiva das redes de ensino municipal e estadual de Pontes e Lacerda-MT, atua na Educação Infantil e na Educação Fundamental anos iniciais. Licenciada em Pedagogia pela Fundação Universidade de Tocantins – TO-UNITINS ano 2008. E-mail: cristianecampos11@hotmail.com.

Brazil and Mato Grosso Common Base Curriculum-BNCC (2018) and Document Reference Curriculum for the territory of Mato Grosso: Educação Infantil (2018) project teaching work from the Fields of Experiences in specific aspects of Language? Our research section comprises only the aforementioned documents and the investigation of only the Fields of Experience in the stage of 04 and 05 years of age. The adopted methodology is of qualitative nature, being a bibliographic research in which we deepen in the analysis of the data with the specific look on one of the Field of Experience of the Early Childhood Education. As a result of the research, it became evident that the Brazilian National Education Public Policy and the State of Mato Grosso outline relevant ways for the educator to help the student with various possibilities aiming at exploring the world of language starting from his body and his culture.

Keywords: Language. Child education. Common National Curricular Base.

1. INTRODUÇÃO

A presente discussão emerge no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas e Centros de Educação Infantil da rede municipal de Pontes e Lacerda-MT no ano de 2020.

Dessa forma, esse trabalho parte da análise da Base Nacional Comum Curricular -BNCC implantada enquanto política pública brasileira no ano de 2018 e também da análise do Documento Currículo de Referência para o território mato-grossense para a Educação Infantil (2018), um olhar específico para as páginas que delinham e normatizam a atuação dos docentes para o trabalho com a área da linguagem na etapa da Educação Infantil.

A BNCC normatizou os Campos de Experiências em cinco, assim nomeados: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações nos quais agregam indicadores nomeados de objetivos de aprendizagens os quais indicarão as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas pelos docentes na educação infantil compreendendo bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

A metodologia adotada é de cunho qualitativo, sendo uma pesquisa bibliográfica em que aprofundamos na análise dos dados com o olhar específico sobre um dos Campos de Experiência da Educação Infantil intitulado de: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação - (EF) em que é representado nos documentos oficiais com o alfanumérico (EI03EF01) que indica que esse objetivo de aprendizagem pertence à etapa Educação Infantil. A metodologia utilizada para este trabalho é a pesquisa qualitativa. Nossa ferramenta é a pesquisa bibliográfica documental que nos apresentou uma gama de possibilidades e em outras oportunidades dará origem a outras interpelações.

Nesse trabalho, vamos discutir as possibilidades em trabalhar com as crianças pequenas da faixa etária de 4 anos até 5 anos e 11 meses e recortamos apenas o Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação - (EF), visto que esse trabalho não comporta uma investigação mais profunda.

O tema e problematização desse trabalho é: Como os documentos de políticas públicas de educação do Brasil e de Mato Grosso (Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018) e Documento Currículo de Referência para o território mato-grossense: Educação Infantil (2018) projetam o trabalho docente a partir dos Campos de Experiências nos aspectos específicos da Linguagem?

Os materiais e referências teóricas e basilares dessa discussão são: Documento Currículo de Referência para o território mato-grossense: Educação Infantil (2018), Base Nacional Comum Curricular- Brasileira (2018), Vygotsky (2008), Bakhtin (1992), e outros.

2. Metodologia

São os caminhos percorridos na pesquisa qualitativa que determinarão a qualidade do trabalho científico e a veracidade dos dados da pesquisa a despeito do tema em questão. A produção científica necessita passar pelo crivo do rigor

científico os quais garantem a sensatez da reflexão e da permanência da produção de conhecimento.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem que valoriza elementos singulares ao tema, traz as conjecturas e as relações do tema com o contexto social da pesquisa, no caso das pesquisas em temas da educação possibilita um diálogo entre teoria e a prática do docente.

Compreende-se por pesquisa qualitativa.

[...] A pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodológica”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica” (TRIVIÑOS, 2013, p. 124).

Segundo Menga Ludke e Marli André (1986), na obra *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, na pesquisa qualitativa existe o cotejamento dos dados que são as informações sobre a discussão, podendo ser entrevistas, dados bibliográficos ou observação entre tantas outras formas de obter dados; desencadeando um processo sistematizado de busca de dados que forneçam elementos consistentes para uma discussão.

Nessa linha de raciocínio a pesquisa não é uma simples investigação, a mesma possui dimensão social, interpelando na forma de olhar um povo, lugar e de uma abordagem teórica.

[...] É importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 03).

Quanto mais dados e materiais mais ampla torna-se a pesquisa, segundo as autoras supracitadas o recorte por sua vez, possibilitará concentração naquilo que é realmente relevante na pesquisa, emergindo o elementar dentro do tema em foco.

Em uma pesquisa qualitativa os dados não se revelam diretamente, para tanto seja uma pesquisa de campo ou bibliográfica como é o caso dessa pesquisa em específico, o papel do pesquisador é daquele que busca fontes e as interpreta, cotejando, comparando e analisando os dados.

[...] O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregando e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com suas definições políticas (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 05).

A ferramenta metodológica aqui utilizada é a pesquisa bibliográfica, na qual obtivemos os dados a serem analisados, uma vez que propomos analisar as propostas para o trabalho docente na educação infantil apenas no campo da Linguagem, em que nos propomos uma análise bibliográfica na direção de responder a pergunta que move-nos para essa pesquisa a qual indaga: Como aos documentos de políticas públicas da educação do Brasil e de Mato Grosso: a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018) e Documento Currículo de Referência para o território mato-grossense: Educação Infantil (2018) projetam, discutem e normatizam o trabalho docente a partir do Campos de Experiências nos aspectos específicos da Linguagem?

Analisaremos os documentos no campo específico da Experiências com a Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação - (EF) e recortamos apenas a atuação com as crianças pequenas⁸ que compreendem a faixa etária de (4 anos até 5 anos e 11 meses).

⁸ Nos documentos anteriores ao da BNCC essas crianças eram denominadas de crianças em fase de Pré I e Pré II, nos documentos desse trabalho são denominadas de crianças pequenas.

3. Linguagem: uma breve discussão

A linguagem em sua complexidade é a grande responsável pelo desenvolvimento da criança. Por décadas estudos evidenciaram que a linguagem constrói conceitos e condiciona a construção de outros saberes mais complexos. A escrita e a fala são tomadas como apenas parte do conceito de linguagem.

[...] a linguagem, o próprio meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorrem, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. [...] a relação entre o indivíduo e a sociedade como um processo dialético que, tal como um rio e seus afluentes, combina e separa os diferentes elementos da vida humana. Não se trata, de uma polarização cristalizada. A fala humana é, de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança. Através da fala, a criança supera as limitações imediatas de seu ambiente (VYGOTSKY, 2008, p. 158).

É mediante a linguagem que o sujeito inicia a sua representação, leitura e percepção do mundo externo, a partir daquilo que lhe rodeia, ou seja, os mediadores mais experientes e as próprias dinâmicas do universo da criança instigam-na a ampliar suas experiências e a comunicar-se. Para Vygotsky (2008) a aquisição de um sistema linguístico dá forma ao pensamento e reorganiza as funções psicológicas da criança, sua atenção, memória e imaginação. No campo da educação o choro, o sorriso, as vocalizações são sinais primários da comunicação das crianças e é quando elas entram no mundo de relações e interação.

[...] O desenvolvimento da linguagem apoia-se em forte motivação para se comunicar verbalmente com outra pessoa, motivação parcialmente inata, mas enriquecida durante o primeiro ano de vida nas experiências interpessoais com a mãe, pai, irmãos e outros educadores (OLIVEIRA, 2008, p. 149).

É a partir da linguagem que as relações sociais são fortalecidas, a fala, os gestos e as escritas comunicam a criança aos pais, cuidadores e professores suas necessidades e daí começa-se a relação entre criança e adultos que constroem, primeiramente e por meio de muitos sinais a linguagem. Dentre os aspectos da linguagem, o corpo fala, o sorriso, os olhos e as palavras nas tentativas de dividir com o adulto eventos interessantes para a criança. Para Bakhtin (1992, p. 70) a

unidade do meio social e do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que a língua, a fala possa tornar-se um ato de linguagem.

Apesar de longas discussões sobre o fato da linguagem apreendida ou inata, estudos afirmam que há uma interação entre o que a criança traz, em termos biológicos, e o que vai adquirindo a partir do histórico-cultural, ou seja do meio, do ambiente dela. Para Mousinho (2008), destaca que, na aquisição e no desenvolvimento da linguagem oral deve-se considerar dois aspectos: a linguagem e a cognição e a linguagem e a comunicação. Bakhtin acrescenta à discussão:

[...] A língua não está pronta. Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem uns com os outros. Sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como produto desse processo. Portanto, a língua é resultado do trabalho dos falantes, sendo o trabalho linguístico contínuo, realizando por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos e em diferentes formações sociais (Bakhtin, 1992, p. 66).

Na infância, podemos observar o desenvolvimento da linguagem em vários aspectos, a fala é um dos elementos de tudo o que envolve a linguagem. No universo infantil com o apoio da brincadeira e do brinquedo a criança coloca em evidências as diversas linguagens em ação. Em que ela se comunica de formas variadas, através de gestos, do olhar, de desenhos, da fala, entre outros, o educador deve aproveitar todas as possibilidades. A estrutura da linguagem permite ampliar significados e percepções, a fim de aprimorar nossas possibilidades da comunicação.

Além disso, a comunicação da vida cotidiana não pode ser desvinculada da comunicação ideológica. Isso acontece nas conversas entre pais e filhos, irmãos e vizinhos, parentes, amigos, professores e alunos nos programas transmitidos pela televisão. Essas comunicações estão permeadas por valores e são tecidas por fios ideológicos, servindo de trama a todas as relações sociais (OLIVEIRA, 2008, p. 149).

Oliveira (2008, p. 150) assinala que o desenvolvimento da capacidade de perceber e produzir sons da fala é o precursor mais direto da linguagem. As crianças são sensíveis aos sons, a entonações, desde pequenas imitam e

produzem sons, logo, aprendem a língua materna. Tal desenvolvimento vai modificando-se e passa-se a formar a capacidade de categorizar e conceituar sons e palavras, antes há todo um processo de imitação e memória, necessárias para reproduzir padrões vocais e gestuais, este trabalho formativo se prolongará por toda a vida transformando-se em significações sociais culturalmente construídos.

[...] As diferentes linguagens presentes nas atividades realizadas nas creches e pré-escolas possibilitam às crianças trocar observações, ideias e planos. Como sistemas de representação, essas linguagens estabelecem novos recursos de aprendizagem, pois se integram às funções psicológicas superiores e as transformam. Com isso ocorre uma reorganização radical nos interesses e exigências infantis, modificando a relação existente entre a ação e o pensamento infantil (OLIVEIRA, 2008, p. 227).

As crianças ouvem a língua materna que é falada ao seu redor e organizam o que ouvem, por estarem expostos à muita linguagem as mesmas começam usar as regras da gramática, unindo dois a três palavras de forma sequencial para serem entendida pelo ouvinte. O adulto é um mediador em potencial para que novas palavras sejam inseridas ao vocabulário das crianças.

[...] O tipo de resposta que a criança irá produzir dependerá de seu grau de desenvolvimento: quanto mais baixo for o nível de desenvolvimento, mais limitadas serão as capacidades de respostas da criança, especialmente do ponto de vista da confiabilidade. O nível de desenvolvimento influi também no tipo de tarefa que será utilizado. Distintas tarefas significam distintas exigências para a criança (ZORZI; HAGE, 2004, p. 32).

A linguagem ganha espaço e produz significados devido às interações da criança com parceiros linguísticos de seu ambiente, as crianças falam, cantam, balbuciam, gesticulam e se comunicam de diferentes formas e suportes, as variadas expressões das crianças pequenas, como gestos, imitação, contatos, olhares é fundamental na atuação com as crianças na creche.

[...] No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Ao mesmo tempo que enriquece as possibilidades de comunicação e expressão, a linguagem representa um potente veículo de socialização.

4. Análise dos dados

4.1 Crianças pequenas: a proposta do trabalho com a linguagem a nível de Brasil e de Mato Grosso

Partindo da indagação que moveu para a referida pesquisa, lançamos mãos em busca de dados que respondam como os documentos de políticas públicas de educação do Brasil e de Mato Grosso (Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018) e Documento Currículo de Referência para o território mato-grossense: Educação Infantil- DCR-MT (2018) projetam o trabalho docente a partir dos Campos de Experiências nos aspectos, específicos, da Linguagem.

Diante do exposto, importamos para a escrita do referido artigo excertos das discussões assinaladas nos documentos oficiais do governo utilizado para essa análise.

Para iniciarmos essa análise, averiguamos qual a ementa que o Campo de Experiência sobre a Linguagem, transcrita do Documento Currículo de Referência para o território mato-grossense: Educação Infantil - DCR-MT (2018), o qual apresenta a ementa para o campo da Linguagem a serem desenvolvidos com as crianças pequenas de 04 e 05 anos nos Centros de Educação Infantil. Diante do exposto, o documento apresenta que:

[...] 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. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança

manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer (Documento Currículo de Referência para o território mato-grossense: Educação Infantil, 2018, p. 49).

Na discussão acima nota-se que a ementa pertence ao texto original da BNCC (2018, p. 40), ou seja, o Documento Curricular de Mato Grosso dialoga com as políticas públicas nacionais e reforçam como a Linguagem pertencem ao universo da criança como meio de comunicação, interação, expansão do vocabulário, participação social, relacionando-a diretamente à cultura e a vivência social da mesma. Todos os seres humanos comunicam-se, independente de falar, escrever ou enxergar, em todos os aspectos existe ambiente de comunicação. Evidencia-se no fragmento acima que a linguagem faz parte da vida da criança e que desde cedo a criança já se mostra curiosa para o mundo da escrita, palavras falada e da comunicação com o corpo.

A BNCC (2018) e o Documento Currículo de Referência para o território mato-grossense: Educação Infantil (2018) evidenciaram os objetivos de aprendizagens como indicadores daquilo que o docente deve desenvolver nas atividades nos campos da linguagem, sendo nove os objetivos descritos:

- 1-(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
- 2-(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
- 3-(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
- 4-(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
- 5-(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
- 6-(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
- 7-(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

8-(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

9-(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (Documento Currículo de Referência para o território matogrossense: Educação Infantil, 2018, p. 29, 30, 36, 43, 50, 51, 59).

Esses objetivos estão anexados ao Campo de Experiência da Educação Infantil intitulado de: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação - (EF) tanto na DRC-MT (2018) como na BNCC (2018) averiguamos que são os mesmos objetivos, os quais evidenciam possibilidades de experiências indicando caminhos para o docente desenvolver as atividades de linguagem na sala de aula. A BNCC (2018) destaca que,

[...] 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 está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 37).

No campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação - (EF), nos objetivos de aprendizagens emergem verbos imperativos revelam o quanto a prática da Linguagem é ampla, tais como “Expressar ideias; Inventar brincadeiras cantadas; Escolher e folhear livros; Recontar histórias ouvidas; Produzir suas próprias histórias orais e escritas; Levantar hipóteses sobre gêneros textuais; Selecionar livros e textos de gêneros e Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita. A escrita é evidenciada tanto pela BNCC (2018) quanto pela DRC (2018) ambas aqui analisadas, trazendo um cuidado entre parênteses da palavra escrita (espontânea), o destaque da palavra espontânea sugere que o trabalho de ensinar a escrever palavras não tomará dimensões sistemáticas, tais como a primeira etapa do Ensino Fundamental. Em todos os verbos imperativos traduz-se o fazer do docente na sala de aula apontando

indicadores para a elaboração de muitas atividades, entre elas atividades como folhear livros e contação de histórias.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 42).

A proposta implícitas nesses objetivos de aprendizagem da BNCC sugerem uma riqueza na abordagem da linguagem em sala de aula em que as atividades podem variar-se, podendo ser vivenciados das seguintes formas: Apreciar histórias de pessoas e de livros lidos pelos professores, visualização das imagens das páginas dos livros, olhar no espelho e olhar o outro no espelho, escuta de histórias, assistir vídeos com diferentes lugares, cores e culturas, em brincadeiras coletivas em que a linguagem aflora em todos os aspectos; apreciação de fotos, escritas espontâneas de nomes e letras, desenhos livre e direcionados, cantar, dançar, coreografar e ouvir poemas, declamar poemas com rimas e ritmos, ouvir e cantar canções possibilitando ampliar o repertório de palavras, inventar brincadeiras, narrar histórias pessoais, folhear e apreciar as imagens de folhetos, apreciar ilustrações, escrever cartas através de desenhos e colagem e outras possibilidades do trabalho com a linguagem. Todas as descrições trazidas nos documentos averiguados, dispõe ao professor contribuições que o auxiliam a identificar que as letras cercam a cultura da criança interpelando na sua existência.

[...] É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social (BRASIL; 1998, p. 24).

Todas as atividades que os objetivos de aprendizagem sugerem e envolvem a interação e a troca de experiência com o outro, ou seja, a linguagem tem função social e nos conecta socialmente ao outro. Nos documentos em análise a área da linguagem é registrada como um direito. Aqui apontamos seis direitos de aprendizagens da criança que deverão ser garantidos nas aprendizagens da área da linguagem sendo os mesmos:

- CONVIVER com crianças e adultos em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.
 - BRINCAR com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras.
 - PARTICIPAR de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento.
 - EXPLORAR gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não.
 - EXPRESSAR sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, considerando o que é comunicado pelos colegas e adultos.
- CONHECER-SE e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos, e seu interesse em produzir com a linguagem verbal (Documento Currículo de Referência para o território mato-grossense: Educação Infantil, 2018, p.49 e 50).

Pensar nos aspectos da linguagem enquanto direito de aprendizagem é pensar na formação plena do cidadão, em que fortalece as práticas pedagógicas dos Centros de Educação Infantil distanciando ainda mais dos aspectos assistencialistas outrora existentes nas creches do Brasil. O trabalho pedagógico nos Centros de Educação Infantil é mediado o tempo todos e cercados de todas as possibilidades e condições naturais para que a criança pequena enriqueça seu potencial de comunicação, uma vez

que a linguagem não é tomada unicamente na direção de escrever, trazendo muitos elementos a serem explorados pela criança pequena com inúmeras formas e condições de expressar-se nos espaços pedagógicos.

[...]Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, 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 (Base Nacional Curricular Comum, 2018, p. 37).

Diante da análise na BNCC e na DRC-MT a abordagem do trabalho com a linguagem abre janelas de possibilidades de atividades que englobam um movimento repleto de experiências para as crianças.

[...] 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 (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 37).

O desenvolvimento da linguagem nos termos das duas propostas tanto a nacional como a estadual possui aspectos abrangentes que envolvem os campos cognitivo, afetivo e social, ampliando repertórios que acessam mais conhecimentos à criança. Ambas as propostas traçam caminhos que envolvem interações e diálogos por meio de atividades com a linguagem.

[...] Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 55).

No trabalho com a linguagem nessa etapa específica da infância torna-se claro através do objetivo de aprendizagem “1-(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e

sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” que a parte da língua escrita ocorrerá de forma espontânea, uma vez que a exigência da decodificação da mesma é parte da primeira etapa do ensino fundamental. Logo, os profissionais que já possuem formação recorrem a livros e atividades que contenham possibilidades para trabalhar a estimulação da linguagem e utilizar-se-ão de todas as possibilidades para explorar o Campo de Experiência da Linguagem.

Diante do exposto e das afirmativas da BNCC e da DRC-MT a proposta para o trabalho com a Linguagem é coerente dado que se pensou na criança e respeita-se nas normatizações as etapas de desenvolvimento, descrevendo caminhos para que os educadores consigam provocar inúmeras experiências de aprendizagem a partir do Campo de Experiência da Linguagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da indagação que moveu-nos para a referida pesquisa, após o recorte de pesquisa que permitiu a análise bibliográfica do Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação - (EF), averiguamos dois documentos que são as Políticas Públicas de Educação a nível de Brasil, portanto, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018) e a nível de Mato Grosso analisamos o Documento Currículo de Referência para o território mato-grossense: Educação Infantil- DCR-MT (2018), nos quais a intenção foi de perceber como ambos projetaram o trabalho docente a partir Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação - (EF) nos aspectos específicos da Linguagem desenvolvido com as crianças pequenas de 04 e 05 anos nos Centros de Educação Infantil.

Diante do exposto e das afirmativas da BNCC (2018) e da DRC-MT (2018), os documentos projetam, dialogam uma a proposta para o trabalho com a Linguagem coerente com a ampla discussão que a linguagem promove, os documentos não

limitam o trabalho do professor a linguagem escrita, pelo contrário apontam caminhos que envolvem a fala, o corpo, os movimentos, os livros e também a escrita espontânea de palavras, uma vez que a linguagem vai além de ler e decodificar palavras.

Como resultado de pesquisa ficou evidente que a Política Pública de Educação Nacional brasileira e do Estado de Mato Grosso traçam caminhos relevantes para que o educador auxilie o estudante com várias possibilidades objetivando este a explorar o mundo da linguagem partindo do seu corpo e da sua cultura.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. (2014). *Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional*. Retirado em: 20 de março de 2020, de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a08.pdf>.

BAKHTIN, M (V.N. Artmed) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lux e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Hauri-te 1992.

BONDIOLI, A; MONTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil, de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmo. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BOONE, D. R.; PLANTE E. *Comunicação humana e seus distúrbios*. Tradução Sandra Costa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. (1996). *Leis de Diretrizes de Base da Educação Nacional*: Presidência da República do Brasil – Brasília: casa civil.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,e%20modalidades%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em 10 de março de 2021.

BRASIL. CNE/CEB 20/2009, Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 D. O. U. de 18/12/2009, Seção 1, p. 18. BRASIL. Constituição Federal de 1988, Brasília: 1988.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GOMES, J. A. A formação e prática docente na educação infantil. Revista 45 Graduação ISSN 1983-1374, Porto Alegre, 2010, Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2013 GUEDES, A. O. A comunicação com bebês e com crianças pequenas: Revista Criança, Brasília, Mec, p.10 - 13, dez. 2008.

MATO GROSSO. (2012). *Orientações Curriculares - Concepções para a Educação Básica*, Cuiabá- MT.

MATO GROSSO. (2018). *Documento Referencial Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental Anos Finais*. Retirado em: out. de 2019, de: <https://sites.google.com/viés/viés/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>.

MOUSINHO, R. et al Aquisição e desenvolvimento da linguagem. Revista Psicopedagogia, v.25, n.78, São Paulo; 2008, Disponível em: Acesso em: 20 fev. 2013. OLIVEIRA, M, K de Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, INTRODUÇÃO, Vol. 1e 2, Brasília: MEC, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. – São Paulo: Atlas, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZORZI, J. L; HAGE, S. R. V. *PROC: Protocolo de observação comportamental*. São José dos Campos: Pulso; 2004.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Helaina Leandro Ferreira⁹

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo descrever os desafios que a comunidade educacional tem que enfrentar na presença de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas. Desenvolveu uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa. Alunos com deficiência exigem desafios educacionais e isso implica proporcionar-lhes uma escola em que todos se beneficiem de um ensino adaptado às suas necessidades, que os professores sejam constantemente capacitados, que recebam o apoio de todo o ambiente. O principal desafio seria transformar a escola como um espaço onde a igualdade realmente se torne uma prática voltada para a atenção equilibrada, idêntica às necessidades específicas de cada aluno. Como resultado do estudo, apontou que a prática pedagógica deve alcançar essa atenção diferenciada, entendendo que o ser diferente pertence à natureza humana. Isso inclui não apenas alunos, mas também professores e todos os agentes educacionais; a todos aqueles que de uma forma ou de outra estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e estão assumindo o desafio de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Necessidades Educacionais Especiais. Desafios. Comunidade Educacional Atitudes. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The objective of this research is to uncover the challenges that the educational community fears to face in the presence of some with special educational needs in schools. Developed a bibliographic, descriptive and qualitative research. Students with deficiencies demand educational challenges and this implies providing them with a school where everyone benefits from a teaching adapted to their needs, that teachers are constantly trained, that receive or support the whole environment. The main challenge would be to transform the school as a space where it really becomes a practice aimed at balanced attention, identical to the specific needs of each student. As a result of the study, I apontou that pedagogical practice must achieve this differentiated attention, understanding that or being different belongs to human nature. This includes only some, but

⁹ Graduada em Letras/Espanhol - 2005 - UNIVAG (Centro Universitário de Várzea Grande); Graduação: Pedagogia - 2019 - FIAR (Faculdades Integradas de Ariquemes); Pós-graduação: em Produção Textual/2015 - FAIPE(Faculdade de Tecnologia do Ipê); Pós-graduação: Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa/2017 - UNIVEST(Faculdade Univest de Educação); Pós-graduação: Educação Especial e Inclusiva com ênfase AEE/2019(FIAR-Faculdades Integradas de Ariquemes).

also teachers and all educational agents; to all those who in any way or in another are involved in the teaching-learning process and are assuming or challenging an inclusive education.

Palavras-chave: Special Educational Needs. Challenges. Educational Community Attitudes. Inclusive Education.

1. INTRODUÇÃO

No contexto escolar, o caminho da inclusão vem acompanhado do processo de democratização. Nesse sentido, que a inclusão escolar pode ser entendida como o fato de aceitar a diversidade dos alunos, bem como a sua inclusão nas salas de aula, sendo necessário implementar serviços que favoreçam essa padronização. Para compreender esse processo, é necessário levar em conta que a inclusão se baseia no princípio fundamental da igualdade de direitos entre todos os cidadãos, como direito de todas as pessoas a receberem um tratamento padronizado pela sociedade.

Assim, neste início de século, surge a necessidade de mudança tanto na escola como no pensamento da sociedade e na criação de uma nova pedagogia que seja capaz de proporcionar a todos os alunos uma educação de sucesso, independentemente das suas necessidades ou carências. Esta nova mudança encontra-se na educação inclusiva, em uma abordagem que visa transformar os sistemas educacionais e melhorar a qualidade da educação em todos os níveis e em todos os ambientes, a fim de responder para a diversidade de alunos e promover uma aprendizagem de sucesso.

Porém, para que a inclusão realmente funcione, ela não deve focar apenas nos alunos com deficiência, mas deve levar em consideração toda a sociedade, pois a inclusão não é só para os alunos com deficiência, mas sim para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade. Se tomarmos como referência a normativa sobre o tratamento da diversidade estudantil, também nos

mostra um desenvolvimento e avaliação para modelos educacionais cada vez mais inclusivos. Só um sistema educacional de qualidade, inclusivo e exigente garante a igualdade de oportunidades e torna efetiva a possibilidade de cada aluno desenvolver o máximo de suas potencialidades.

2. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

O estudo presente é sobre os desafios no processo de inclusão dos discentes na escola regular, busca responder tais questionamentos e se realmente é possível realizar uma prática pedagógica de qualidade, e incluir crianças com deficiência, nas escolas regulares? É necessário entender que os desafios partem não somente estruturais das unidades escolares em realizar a inclusão como também a resistência dos profissionais da educação em aplicar devidamente o ensino a esse público, pois o mediador deve estar preparado a dar o atendimento apropriado para desenvolver integralmente a inclusão no processo de ensino/aprendizagem em uma sala de aula que haverá alunos sem deficiência e com deficiência, mediando o ensino e principalmente a socialização entre ambos alunos, assim o artigo, tem por objetivo também verificar como está o papel do professor diante do desafio.

Baseado na Constituição em viver num país democrático de direito, a escola deve preparar o aluno para ser cidadão e que possa viver e respeitar a diversidade, visando que todos são diferentes. A “educação especial”, termo usado para os “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 46), é considerada pela Constituição Brasileira de 1988 como parte inseparável do direito à educação.

A criação de diversas leis, como a presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), cita:

art. 54, III, que afirma: “É dever do estado assegurar a criança e ao adolescente [...] atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. E, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, cap. V, “Da

educação especial”, parágrafo 3º, que determina: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996)

O artigo 54, contribui de forma significativa para melhorias no que pertence as políticas de inclusão de pessoas com deficiência. Sendo uma pesquisa bibliográfica, a metodologia recorre-se a autores e materiais sobre a Educação Especial e a Inclusão de alunos nas escolas regulares de ensino. Visto que o grande desafio dos gestores, é garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos que têm especificidades sensoriais, cognitivas, físicas e psíquicas no sistema regular de ensino.

A Educação Inclusiva no Brasil deu-se início na década de 70, quando algumas escolas passaram a aceitar alunos com necessidades especiais, portanto havia a necessidade de adequação ao plano de ensino da escola por parte dos alunos. Foi necessário instituir normas e estrutura física para a acessibilidade dos alunos especiais, como a implantações de rampas, elevadores, corrimãos e outros diversos facilitadores para a comodidade dos deficientes físicos, além da estruturação física foi imposta o ensino de libras, entre outras ações que pretendem estimular a inclusão escolar.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) no Brasil:

[...] o atendimento às pessoas com deficiência começou na época do Império. Nesse período duas instituições foram criadas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Conhecer a história da inclusão é necessário para entender a trajetória das pessoas com necessidades especiais, a superação de um processo de exclusão de séculos, que vem conquistando novos espaços sociais e educacionais e apesar dos preconceitos existentes durante a trajetória, que até hoje é constituída com barreiras e limitações para o seu desenvolvimento.

A inclusão educacional dentro dos valores humanos é fundamentada, pela importância com o próximo, assim há de se esperar que o termo torne a vida das pessoas com deficiência cada vez mais com qualidade. A educação inclusiva é uma educação plural e democrática, mas no Brasil e em diversos lugares do mundo há uma crise de identidade institucional, pois os gestores e profissionais da educação não se encontram preparados no desenvolvimento da didática pedagógica, portanto a educação é para todos e tem como objetivo desempenhar seu dever de abranger todas as crianças na escola e defender valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação.

A escola é uma entidade aberta a todos, é direito de todos frequentar a escola e nela permanecer, onde cada indivíduo deve ser respeitado. Conseqüentemente, a escola deve estar preparada para atender a todos os alunos, independente das suas dificuldades, assim deve ser adequado para os portadores de necessidades educativas especiais e não os estudantes ter que se adequar a ela.

A singularidade de cada aluno com deficiência deve ser vista e atendida, independente das necessidades que este apresenta, ele é um ser único e que tem direito à educação de qualidade, a escola deve ter organização para a educação acessível a todos os alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) tem um capítulo destinado à Educação Especial e, em seu artigo 58 fala:

[...] a Educação Especial é uma modalidade destinada aos portadores de necessidades educativas especiais e que deve ser ofertada, de preferência na escola regular e, se necessário, os serviços especializados atuarão juntamente com a escolar regular em que o aluno está matriculado.

As leis buscam assegurar aos portadores de necessidades educativas especiais todos os seus direitos, mas é importante ressaltar que cada cidadão procure entender o quanto é importante a colaboração da sociedade, onde deve

se apresentar pronta a oferecer a todos boas condições de acesso e permanência na escola, no mercado de trabalho e no meio social em geral.

A escola é o lugar onde todos têm direito ao acesso, mas é de muita importância que aqueles que nela estão realmente tenham suas necessidades atendidas. É necessário que todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem vejam que os alunos com deficiência não são diferentes dos demais ditos como normais, pois, todo sujeito tem sua singularidade. Visto que existe ainda muito preconceito nesse contexto, sabendo-se que muitas barreiras foram quebradas, prova disso é o maior acesso, acompanhamento destes à escola regular.

A Comunidade escolar, sendo a sociedade, a família e as instituições têm buscado juntas soluções e encaminhamentos para fazer com que todos os portadores de necessidades educativas especiais possam desenvolver todas as suas potencialidades. Com a pesquisa foi comprovado que a cada dia há melhores resultados, pois a inclusão dos alunos nas escolas regulares tem sido feita de modo a fazer com que sua qualidade de vida melhore e que ele se sinta parte do grupo, a socialização destes alunos faz com que o desenvolvimento das habilidades sejam cada vez melhores.

Diante do estudo, percebe-se que a plena inclusão educacional não é simples, há muito que fazer, visto que juridicamente essas pessoas estão amparadas, basta que o cidadão se conscientize e exercite o respeito mútuo, pois só tende a ganhar a sociedade, a escola, a família e os portadores de necessidades educativas especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso país, há alguns anos a necessidade de educação inclusiva vem sendo levantada, considerando-se isso sinônimo de integração educacional, mas,

apesar de esse processo de inclusão ter sido regulamentado, na realidade isso não se aplica, na maioria das vezes em classe do sistema regular de ensino.

São muitos os casos de pais que tentam matricular seus filhos com necessidades especiais em uma determinada instituição de ensino pública ou particular e esta não os aceita por uma série de desinformações e por não se sentirem aptos a enfrentar o desafio.

Portanto, não basta receber um aluno com essas necessidades, é preciso muito mais do que isso, o verdadeiro trabalho inclusivo em que respeite as necessidades especiais de cada aluno. Neste contexto, considera-se urgente formar professores com um conjunto de competências alcançadas que lhes permitam responder e satisfazer as necessidades de todos os alunos. Além disso, é necessária uma equipe de apoio composta por pessoal especializado que oriente e fortaleça permanentemente as ações em sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº8.069/90 de 13 de julho de 1990.

_____. www.mec.gov.br/ COM ACESSO EM 12/03/2021

ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPO DE PANDEMIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Oliveira, Adriane Silva de Abreu¹⁰
Abreu, Cristiana Silva de¹¹
Oliveira, Neuzenir Silva de Abreu¹²
Oliveira, Santino de¹³

RESUMO

O trabalho realizado busca discutir a escola e família no processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental I, no contexto da pandemia, considerando o momento atual com um tempo atípico isto impõem desafios para a comunidade escolar, desafio este que se faz parceria com as famílias e busquem alternativas para que os trabalhos alcancem de maneira significativa os educandos, o trabalho além de buscar uma reflexão acerca da educação busca também possibilidades e sugestão para que o ensino seja realmente pleno para o desenvolvimento cognitivo da criança, a produção passa pela história das pandemias é dado destaques as maiores pandemias mundiais e se desenvolve sobre a educação e seus desafios. Ainda é dado atenção com relação a metodologia, que é descritiva e bibliográficas acrescida do uso de várias reportagens na imprensa nacional. Assim sendo conclui-se que a pesquisa deu evidencias que no contexto atual professores famílias e escola vivem angustiados com relação aos desafios imposto pela realidade e que a migração dos espaços físicos para os virtuais foi um dos maiores desafios.

Palavras-chave: Pandemia. Escola. Família. Recurso Tecnológico.

ABSTRACT

¹⁰ Graduação: Pedagogia - UNOPAR. Pós-graduação: Psicopedagogia Clínica e Institucional - Afirmativa. E-mail: adrianeabreu_24@hotmail.com.

¹¹ Graduação: Pedagogia - UNEMAT. Pós-graduação: LIBRAS - Faveni. E-mail: crisdex_spz@hotmail.com

¹² Graduação: Pedagogia - UBRA. Pós-graduação: Educação Infantil com Ênfase na Inclusão - Afirmativa. E-mail: neuzenir_abreu@hotmail.com.

¹³ Graduação: Geografia - UNEMAT. Pós-graduação: Geografia e Meio Ambiente - Afirmativa. E-mail: santinogeo@hotmail.com

The work carried out seeks to discuss the school and family in the teaching and learning process in elementary school I, in the context of the pandemic, considering the current moment with an atypical time, this imposes challenges for the school community, a challenge that is partnered with families and look for alternatives so that the works reach the students significantly, the work besides looking for a reflection about the education also looks for possibilities and suggestion so that the teaching is really full for the cognitive development of the child, the production goes through the history of pandemics highlights are the biggest pandemics in the world and develops on education and its challenges. Attention is still paid to the methodology, which is descriptive and bibliographic plus the use of various reports in the national press. Thus, it is concluded that the research showed that in the current context teachers, families and schools live in anguish regarding the challenges imposed by reality and that the migration from physical to virtual spaces was one of the greatest challenges.

Keywords: Pandemic. School. Family. Technological Resource.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que o mundo foi surpreendido com Pandemia do COVID-19 a partir daí a humanidade vive momento excepcional, em todas as esferas da vida dos cidadãos foram modificadas e alteradas, a situação e a vida nos forçou às novas adaptações e novos hábitos, as interações e inter-relações sofreu impactos inimagináveis, pois o mundo não estava preparado para tais realidades, cada domínio da vida do cidadão foi afetado sobretudo no contexto educacional.

A pandemia trouxe para o cenário da vida e da educação muitos desafios pelas quais são, as insuficiências da educação, atraso na aprendizagem, rompimento de interação e afeto devido ao isolamento social, precário acesso da comunidade escolar a recursos tecnológicos, e as dificuldades das famílias em intermediar a educação dos filhos com a escola.

A pandemia tem golpeado gravemente todo sistema educacional, no entanto tem oportunizado muitas experiências incríveis abrindo espaço para criatividade resiliência e a busca pelo novo. Além do mais, vale ressaltar que a pandemia possibilitou o hibridismo isto é a integração humana e tecnológico. Este trabalho tem por propósito discutir os desafios que a pandemia impôs e nos

sensibilizar com relação a realidade e tornamos flexivos as possibilidades e possíveis soluções.

2. PANDEMIA E HISTÓRIA

Geralmente, quando evidencia um fato que se caracteriza uma catástrofe universal apocalíptica, uma vez que essas catástrofes são desconhecidas, as pessoas têm diversas reações desde a sua negação, minimização até mesmo a sua excessiva valorização, no entanto deve-se ponderar e procurar na história como que sociedades e civilizações lidaram com seus traumas e flagelos e como adotaram métodos para erradicar o problema. A história mundial nos revela que devido aumento populacional e o crescimento das cidades, associados a falta de higiene, água tratada e cuidados sanitários possibilitou a difusão e alastramento do vírus causando mortes imagináveis.

À medida que a população tomava consciência da doença, e da gravidade da adversidade, procuravam soluções e métodos para controlar a situação, neste cenário era propício a evolução da medicina, atitudes e algumas medidas destinada a conter o vírus, sendo relevante por exemplo Ujvari (2020, p. 24) salienta que era importante “água limpa e higiene da população. As ruas eram limpas sob vigilância, cabendo aos moradores a responsabilidade remover as sujeiras ali encontradas, as limpezas dos mercados eram fiscalizadas incluindo os bens de consumo à venda”.

Segundo Couto (2020) “Dos alastramentos e generalização do vírus que afligiu a Terra desde a antiguidade, a mais conhecida e considerada mais agressiva, pelo menos foi assim até 2019, foi a Peste Bubônica. Pode ser dividida em quatro pandemias: a de Justiniano (540-590), a Peste Negra (1346-1361), A grande Praga (1660) e a Peste dos Ratos (1855-1900)” (Joffre Marcondes de Rezende S/d), ressalta que a peste Justiniano denominada, assim devido por ter dado início no período do Império de bizantino, relata-se que essa doença espalhou pelos países asiáticos e europeus, porém não teve a importância da

grande epidemia do século XIX. Ao atingir Constantinopla, capital do Império (hoje Istambul), no ano de 542, chegou a causar cerca de dez mil mortes por dia.

O autor continua descrevendo os sintomas da doença, Rezende *apud* Zinsser, (1996, pp. 146-147) diz que:

[...] Subitamente, os doentes apresentam febre ligeira; passado um dia ou mais surge um bubão em ambas a regiões, inguinal e axilar, ou em outra parte do corpo [...] A partir daí há diferenças individuais; alguns entram em coma, outros em delírio. [...] Alguns morrem logo, outros depois de muitos dias; e os corpos de alguns mostram bolhas negras do tamanho de uma lentilha [...] e muitos morrem vomitando sangue

A segunda pandemia conhecida de peste negra nome dado devido manchas negras que deixava nos corpos dos infectados, foi a mais terríveis e letais das pandemia ocorrida na Europa, segundo a história essa doença varreu 1/3 da população Europeia prosseguiu desde o século XIV ao XVI, com o crescimento e o desenvolvimentos das cidades e evidentemente as movimentações comerciais criavam condições de comunicações entre diferentes regiões, e assim havia grande probabilidade de transferência de microrganismo. Segundo Ujvari (2020 p. 45) relata que “as rotas marítimas, as cidades italianas mantinham intimas relações comerciais com o Oriente.”

Vale ressaltar que no período medieval ainda a população não possuía consciência em relação a higiene e as casas e castelos medievais eram favoráveis para acúmulo de lixo e resto de alimentos, conseqüentemente isso contribuía para proliferação de roedores Ujvari (2020 p. 47) diz que “ratos agônicos ou mortos surgiram nas soleiras das portas nos quartos de mantimentos nos depósitos de grãos, abaixo dos pisos de madeira e pelas ruas medievais”

E assim, o autor continua relatando “as pulgas se infectava ao sugar o sangue contaminado dos roedores ingeriam poucas centenas de bactérias que se proliferavam no estomago de inseto. As pulgas abandonavam o roedor morto em busca de nova oferta sanguínea. Avançava nas roupas para pastarem na pele

humana” desse modo, o contágio da doença ao ser humano se dava principalmente pela mordida do rato e da pulga ou pelo ar ao espirrar e tossir.

Segundo Boccaccio (1979, p. 12). As pessoas infectadas “manifestava manchas nos braços, nas coxas e em outros lugares do corpo, e algumas pessoas as manchas apareciam grandes e esparsas; em outras eram pequenas e abundantes”. E assim espalhava-se o terror e o abandono Boccaccio (1979, p. 14) “o irmão deixava o outro; o tio deixava o sobrinho; a irmã, a irmã; e, frequentemente, a esposa abandonava o marido. Pais e mães sentiam-se enojados em visitar e prestar ajuda aos filhos”.

A grande Praga do século XVII, peste bubônica ocorrida na Inglaterra perdurando 1665 a 1666. Segundo o estadão (2020) a situação foi tão horrível que os “ingleses acreditavam que 1666 seriam o ano do apocalipse a peste foi tão devastadora que arrastou mais de 100 mil pessoas para morte ou talvez 750 mil na Inglaterra como todo, diz o site.

Segundo Ujvari (p. 60) diz que;

[...] Medidas radicais para conter a doença foi estabelecida como a queima de vestuário, que não foi suficiente para conter o avanço da epidemia, as autoridades demoraram dois meses para reconhecer que era mesmo epidemia, por temor de que as medidas de quarentena afetassem o comércio.

A Peste dos Ratos (1855-1900). Segundo Wikipédia (s/d) “teve a sua origem no Oriente especificamente na China meados do século XIX, espalhando-se por todos os continentes habitados e vitimando 10 milhões de pessoas somente na Índia. Doze surtos de peste na Austrália entre 1900 e 1925 resultaram em mais de mil mortes, principalmente em Sydney”.

Vale ressaltar, que é importante trazer a memória relatos históricos, visto que, é na experiência e dificuldades dos antepassados que a humanidade se aperfeiçoa aprende a lidar com as circunstâncias e constroem mecanismo afim de amenizar eventos adverso à vida, assim através da observação que a humanidade

quebra paradigmas, crença e produz ciência e evolui com relação ao conhecimento foi .assim através da observação que descobriram Ujvari (2020) um médico chamado Panum descobriu através de observações que a transmissão de microrganismo ocorria diretamente de pessoa para pessoa foi uma das evoluções mais incrível da época.

2.1. Novo coronavírus educação e desafios:

No dia 31 de Dezembro 2019 no século XXI o mundo ficou em alerta com a notícia de um novo vírus que se instalava de forma epidêmica o vírus teve sua origem na China na província de Wuhan, cerca de 10 milhões de habitantes, de lá pra cá a vida mudou, a vida da humanidade se transformou radicalmente o mundo globalizado sem fronteiras antes faria trafegar mercadorias, produtos, promessas, sonhos, pessoas, ideias, felicidades, agora autoridades, mídia, alertava que possivelmente o vírus que teve origem em um local isolado poderia constituir contornos gigantescos de uma pandemia.

O anuncio foi no dia 11 de março de 2020 as 14:37, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), essa classificação determinava que os países tomassem atitude de controle da doença, o distanciamento e o isolamento social foi uma das sugestão e estratégia da (OMS) e dos governos e organizações, segundo Couto (2020) salienta que “períodos pandêmicos e isolamento social que as pessoas de diferentes épocas viveram, mas a quarentena em proporções global a que estamos presenciando agora em decorrência da Covid-19, é sem precedentes”.

Dado isso, “nesse momento vemos o mundo pela janela” Couto (2020) todos os aspectos da vida foi afetado, em todas a suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas foram modificado, o mundo parou diante da perplexidade e da incerteza, novos hábitos foram incorporados na realidade e na vida, antes a existência e vivencia era mediado pela presença nesta ocasião se tornou virtuais, o calor dos apertos de mãos e

abraços, eram rotineiros visto que, essa pratica representa a cultura de cordialidade.

As relações de produção que garantia o pão de cada dia ao trabalhador houve apoucamento, tanto na produção quanto na renumeração, uma vez que as relações econômicas, financeiras foram drasticamente alterados, empresas, comércios e industrias teve que se reinventar e adaptar à nova realidade do momento, por consequência muitos foram substancialmente afetado psicologicamente de acordo Silva (2020), “Com o surto de COVID-19, tem-se percebido um pânico generalizado e estresse na saúde mental na sociedade”

A educação foi consideravelmente violentada e afetada com os novos ditames da vida, escolas, professores e alunos que antes suas relações e interações eram presenciais e atividades escolares eram comuns e de improviso tiveram que migrar para espaços virtuais, desse modo mostrando que a educação não estava preparada para os novos desafios do ensinamento e da aprendizagem, a educação em geral foi aviltado, principalmente nas series iniciais do ensino fundamental, uma vez que a BNCC 2018 p. 48 sugere que no campo da Vida Cotidiana relativo à “participação em situações de leitura e produção de texto, a próprias atividades vivenciadas cotidianamente no espaço familiar, escolar, social e cultural, nas quais circulam alguns gêneros como: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras”;

No entanto, com o isolamento e distanciamento presenciais esses espaços/ ambientes estimuladores, considerados importante para o desenvolvimento cognitivo da criança desapareceram, como ressalta Linhares e Enumo (2020, p. 4)

[...] Além das grandes perdas do processo de aprendizagem formal, as crianças estão sendo privados da necessária socialização com os pares, em que ocorrem aprendizados significativos para o desenvolvimento humano. Tais como: experiências lúdicas compartilhadas, que implica em interações proximais face a face; cooperação; convivência com as diferenças; compartilhamento de decisões; enfrentamento de desafios; negociação de conflitos; adiamento de gratificações; espera da sua vez; exercício controle de impulsos; entre outras habilidades.

Famílias professores escola tiveram que se adaptar com o novo normal, a pergunta que se faz é qual a saída? Como caminhar? Para onde caminhar? Neste sentido a escola teve que refazer seu currículo e escolheu educação remoto para melhor desempenho de seu trabalho, uma vez que para o ensino fundamental I não tem respaldo nos documentos oficiais para que as aulas sejam remotas pois são consideradas inadequada para tais idades, mas se colocou em prática, tendo a ideia de que seria menos danoso para a aprendizagem, utilizando assim a pratica chamado hibridismo ou seja educação humana mediada com as tecnologia. Que é uma prerrogativa da Lei (BRASIL, 2017). Que estabelece o seguinte.

[...] Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos

Nesta nova circunstancia, escola professores, famílias e sociedade enfrentam novos desafios e precisam supera-los, mantendo dialogo o entendimento sobretudo a unidade de se trabalhar afim de que os prejuízos sejam circunscrito, escola e família nunca houve tão grande necessidade de se unirem quanto agora, de acordo com Dessen e Polonia, (2007) ressalta que a família constitui a primeira mediadora entre o homem e cultura dá-se á relações afetiva e social cognitivo, a família é primeira instituição da aprendizagem humana e geradora de relações interpessoal e de construção individual e coletiva,

Assim, de acordo com a autora a família desempenha um papel relevante na construção do ensino e aprendizagem da criança pois é uma instituição naturalmente mediadora e socializadora e sobretudo é na família que acontece as primeiras relações afetivas e cognitiva que são importantes para construção do conhecimento, neste momento de pandemia as famílias devem sensibilizar e conscientizar com relação ao ensino e aprendizagem dos seus filhos para que eles

aprendam e se desenvolvam. Da mesma forma professores devem ser bem-preparados intelectual, emocionalmente e comunicacional Moran (2008).

Segundo Valle (2020) apud Instituto Península (2020) em abril desse ano ao apontar que 83% dos professores brasileiros não se sentem preparados para o ensino remoto e 88% revelam ter dado a primeira aula virtual após a pandemia. Como demonstra os dados acima com relação ao preparo dos professores estamos muito aquém da realidade atual. Além do mais, vale lembrar que professores devem adaptar seus planejamentos de atividades on-line e ter a sua disposição suporte técnico, neste tempo de pandemia experiências nos fez acreditar que é de suma importância que professores precisam de se capacitar com relação as mídias digitais, que muitas vezes esses profissionais não têm domínio e quando tem, falta computadores e internet.

De igual modo, muitas famílias deixam de acompanhar seus filhos com atividades escolares, pois não tem acesso a um computador com internet revelando assim uma desigualdade tecnológica digitais, isso evidencia que há uma grande necessidade de políticas públicas educacionais visando ampliar o acesso a informação e tecnologia visto que, já é um direito garantido na Lei em ter acesso aos meios tecnológicos de informação como sugerem Brasil (2005).

[...] A Educação a Distância caracteriza-se como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A literatura sugere que os mais abastados financeiramente encontraram no isolamento uma forma de se criar e recriar e de modo a desenvolver em todos os aspectos necessário para aprendizagem, enquanto as que vivem em situação de escassez e dificuldades financeiras são as que mais sofre e tem o ensino prejudicados segundo Couto (2020) ressalta que:

[...] O principal argumento desenvolvido é que pessoas amparadas financeiramente e com amplo acesso à Internet vivem um isolamento social criativo. Enquanto, as que sobrevivem em situação de

vulnerabilidade social e exclusão digital têm muito mais dificuldades para viver o recolhimento e se proteger do contágio de um vírus para o qual ainda não se tem vacina e nem medicamentos.

Neste tempo de pandemia, muitas famílias que não puderam acompanhar seus filhos com tarefas e apostilas seja porque trabalhavam ou porque seu nível de escolaridade é muito baixo, em virtude disso procuram alternativas em espaços não formais, uma vez que houve a necessidade de procura, naturalmente surgiu esse espaço com promessas de auxiliar as famílias nas atividades escolares, isso remonta a história da educação em seus primórdios a educação acontecia em espaço improvisado ou até mesmo em casa dos mestres.

2.2. Algumas possibilidades

Podemos elencar possíveis possibilidades que promovam reflexões e permita uma educação de qualidade e que os estudantes do ensino fundamental I possa ser garantido para o pleno desenvolvimento cognitivo.

Uma das possibilidades para que o ensino e aprendizagem possa ter êxito é sem dúvida a preparação do professor, principalmente quando se trata da educação infantil é uma modalidade especial, visto que, a aprendizagem se dá na interação e relações, neste caso dependerá muito da criatividade do professor e a sua relação com a família, nesta situação o professor pode sugerir brincadeira que desafie a criança e que essa possa desempenhar um papel ativo na aprendizagem conforme Brasil (2017 p. 37). 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.

Outra possível possibilidade divulgados pelo *site* Jornada Edu e Diário Escola é Enviar vídeos curtos – Crianças não devem passar muito tempo em frente a telas. Mesmo os mais importantes vídeos devem ser rápidos, claros e objetivos.

Propor atividades factíveis – As atividades sugeridas devem ser possíveis de serem realizadas com objetos e materiais encontrados em casa.

Vídeos de psicomotricidade – Vídeos curtos com atividades de psicomotricidade, coordenação motora fina, coordenação global etc. Podem ser repetidos muitas vezes, em casa.

Vídeos para aproximar – Para manter a proximidade com os alunos, disponibilize vídeos com as músicas da entrada das aulas, da hora do lanche e do almoço. Assim, os pequenos não perdem o laço afetivo com os professores.

Atividades extras – A coordenação pode enviar vídeos com os passinhos novos da aula de balé, alguns movimentos da aula de capoeira, palavrinhas de inglês, por exemplo. No processo de Educação remota de crianças, solicite aos pais que filmem seus filhos e, até, façam com eles as atividades.

Experiências científicas – Proponha uma aula de ciências para os alunos entre 4 e 5 anos: a experiência do feijão. Crie um kit de ciências com um copo de plástico, três grãos de feijão, um chumaço de algodão e envie aos pais. Essa é uma maneira das crianças acompanharem o nascimento de uma vida e de interação, na qual toda a família pode participar.

Interação na Educação remota de crianças – Enviar fotos do ambiente escolar: do jardim, da pracinha, do refeitório, da sala de musicalização, da sala de aula... Também, dos profissionais da escola, da professora, da recepcionista, dos cuidadores, da pessoa que faz a limpeza, da cozinheira e da direção, por exemplo. A tarefa é pedir que a criança mostre aos pais os lugares que ela mais gosta, que fale o nome das pessoas, que conte o que lembra e do que tem saudades.

Ler e aprender – Sugira aos pais uma atividade de leitura Infantil. Peça que eles leiam um livro para os filhos e, depois, registrem em vídeo a

interpretação desse livro pela criança. Ela também pode desenhar a história para contar aos coleguinhas na volta às aulas.

Meu nome é... – Combine com os pais dos pequenos o envio de uma foto do filho interagindo como um objeto que represente a primeira letra de seu nome. Para as crianças maiores, indique que elas façam o seu nome da forma que acharem melhor: pode ser uma colagem, pode ser de massinha de modelar ou de recortes de revistas e jornais.

Vale ressaltar para que as atividades sejam administradas com êxito precisa da compreensão e auxílio da família principalmente neste tempo de pandemia aonde família escola e professores teve que se reinventar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi necessário passar pela a história e retirar de lá lições para que no presente não erramos, ou talvez tenhamos a presunção que vivemos em uma época em que se impera as tecnologia e desfrutamos dos melhores avanços do conhecimento e da medicina, muitas vezes ignoramos a realidade por falta de conhecer a história repetimos os mesmo equívocos, mas quando conhecemos e compreendemos a história somos brindados pelo conhecimento e uma vez adquirido e absorvido esse conhecimento somos capazes de tomar decisões mais assertivas, eliminar prejuízos e salvar vidas.

É fato que na educação houve prejuízos sem precedentes, a longo prazo isto se dará em desvantagem irreparáveis, cabe ações governamental e cada profissional da educação se posicionar e tentar mudar a realidade que se impõe, é de responsabilidade de cada um de nós sociedade em geral conscientizar com relação ao futuro, e o futuro depende das ações que tomamos hoje.

O momento atual atropelou a educação para espaços virtuais e conseqüentemente para espaços vazios, mas o mundo não será o mesmo depois de preenchidos a esses espaços, a partir de agora o mundo será mais virtual e os

espaços que antes eram esquecidos e vazios será ciberespaço será o espaço das mensagens, dos produtos, dos saberes e afetos, mundo nunca será o mesmo, assim como o mundo não foi mais o mesmo a partir da segunda guerra mundial que é contabilizada como a maior tragédia da história humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Decreto nº 5.622/2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 20 Abril. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BOCCACCIO, Giovanni. Decamerão. Tradução de Torrieri Guimarães. Editorial Abril Cultural, 1979.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia* (Ribeirão Preto) vol.17 no.36 Ribeirão Preto Jan./Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 20 abril. 2021.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. *Interfaces Científicas - Educação*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 27 mar. 2021 Desafios da educação em tempos de pandemia / organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. - Cruz Alta: Ilustração, 2020. 324 p.; 21 cm

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. *Interfaces Científicas - Educação*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 27 mar. 2021

JOFFRE Marcondes de Rezende. **As grandes Epidemias da história**. Acesso 28 de Março 2021 disponível em <http://books.scielo.org/id/8kf92/pdf/rezende-9788561673635-08.pdf>

LINHARES, Maria Beatriz Martins ENUMO, Sonia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 37, 2020

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2000

Negrapestehhttps://pt.wikipedia.org/wiki/Peste_Negra#:~:text=A%20terceira%20pandemia%20de%20peste,mil%20mortes%2C%20principalmente%20em%20Sydney. Acesso 10 de abril 2021.

PEREIRA JUNIOR, Lucimar da Silva; MACHADO, Joana Bartolomeu. Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 6, 23 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/6/educacao-infantil-em-tempos-de-pandemia-desafios-no-ensino-remoto-emergencial-ao-trabalhar-com-jogos-e-brincadeiras> disponível em <https://www.google.com/search?q=educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+em+tempos+de+pandemia+desafios+e+possibilidades&oq=educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+e+&aqs=chrome.2.69i57j0j69i59j0l3j69i60l2.14733j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso 21 Abril 2021

<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus#:~:text=Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Sa%C3%BAde%20declara%20pandemia%20do%20novo%20Coronav%C3%ADrus,-Mudan%C3%A7a%20de%20classifica%C3%A7%C3%A3o&text=Tedros%20Adhanom%2C%20diretor%20geral%20da,Sars%2DCov%2D2>). Acesso em 12 de Abril 2021 <https://internacional.estadao.com.br/noticias/nytiw,distanciamento-social-pestebubonica-1666,70003256890>. Acesso em 10 Abril 2021

SILVA HGN, Santos LES, Oliveira AKS. Efeitos da pandemia no novo Coronavírus na saúde mental de indivíduos e coletividades. *J. nurs. Health*. 2020;10(n.esp.):e20104007 acesso em 15 Abril 2021

Ujvari, Stefan Cunha. "A história e suas epidemias: a história da humanidade Contada pelos vírus 2.ed,1ª reimpressão -São Paulo :contexto, 2020.320 p.