



SCIENTIFIC MAGAZINE

 .online

ANO: XIX , V. 14.
PUBLICAÇÃO CONTÍNUA
SCIENTIFICMAGAZINE@HOTMAIL.COM
WWW.SCIENTIFICMAGAZINE.ORG



DOI: 10.29327/218457
ISSN: 2177-8574

Scientific Magazine

SCIENTIFIC MAGAZINE-,

Ano: XIX , V. 14. -nº 128/- 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 128/Janeiro/ 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

Profa. 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

Profa. Esp. Alexsandra Cavalcante Braun

Prof^o Eurico Elmo Pinheiro

Profa Gabrielly Rodrigues dos Santos Pinheiro

Profa Esp. Adriane Marques Lobato

Profa Ms. Claudia Aparecida do Carmo Rodrigues Nunes

Profa Esp. Magna Juliana de Assis Toledo

Profa Ms. Lucineide Maria de Jesus Santos

Prof MS. Alisson Varela Vieira

Profa Ms. Maria José Bispo Pacheco

Prof. Esp. Eraldo de Aconsoerde Pereira

Profa Ms. Claudileide Cazavechi Kremer

Profa. Ms. Larise Boaventura Rodrigues

Profa. Doutoranda Vilma do Socorro Reis Couston

Profa Esp. Carlene Alves Cardoso

Profa Ms. Vanessa Teresinha Dalmolin Kleinert

Profa. Ms. Maria Divina de Siqueira

Profa Ms. Susiane Assis Gomes Rocha

Profa. Esp. Rosa Maria Freitas Barbosa Sicóti

Profa. Ms. Luciana Govoni Capuano

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	12
Alexsandra Cavalcante Braun.....	12
A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TDAH:	24
A eficiência das salas de apoio e equipes multidisciplinares.....	24
Eurico Elmo Pinheiro	24
Gabrielly Rodrigues dos Santos Pinheiro	24
NEUROCIÊNCIA: UMA RELAÇÃO ESSENCIAL PARA PROMOVER O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	43
Adriane Marques Lobato	43
REALIDADE E DESAFIOS PARA O ENVELHECIMENTO.....	61
Claudia Aparecida do Carmo Rodrigues Nunes	61
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	70
Adriane Marques Lobato Ferreira	70
ENVELHECIMENTO, EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA: A CONSTRUÇÃO DE UMA GERONTOLOGIA EDUCACIONAL.....	80
Claudia Aparecida do Carmo Rodrigues Nunes	80
INTERVENÇÕES DO HOMEM NO ESPAÇO AMBIENTAL.....	91
Magna Juliana de Assis Toledo.....	91
O TRABALHO DO GESTOR EM RESGATAR A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA	107
Lucineide Maria de Jesus Santos.....	107
IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	120
Adriane Marques Lobato	120
ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA RURAL JOSÉ GARBUGIO: NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO- MUNICÍPIO DE CAMPO VERDE – MT.	134
Alisson Varela Vieira.....	134
Maria José Bispo Pacheco.....	134
COMO LECIONAR PARA ALUNOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PELO APLICATIVO TEAMS NO ENSINO INTEGRAL NO ANO DE 2020 NO CEJA – CREUSLHI DE SOUZA RAMOS (ESCOLA PLENA).....	143
PEREIRA, Eraldo de Aconsoerde	143
KREMER, Claudileide Cazavechi	143
AS CANTIGAS DE RODA COMO INSTRUMENTO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma proposta pedagógica no processo de	

desenvolvimento da alfabetização da etapa II	160
Larise Boaventura Rodrigues	160
A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEAP/PARFOR - AMAPÁ.....	180
Vilma do Socorro Reis Couston	180
RELATO DE EXPERIÊNCIA: RECITANDO E ENCANTANDO / POESIAS INFANTIL.....	206
Carlene Alves Cardoso	206
EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO: UMA RELAÇÃO DINÂMICA E EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO	222
Claudia Aparecida do Carmo Rodrigues Nunes	222
RIQUEZA DAS PESSOAS: UMA REFLEXÃO SIMPLÓRIA.....	230
VIEIRA, Alisson Varela.....	230
KLEINERT, Vanessa Teresinha Dalmolin.....	230
SIQUEIRA , Maria Divina De	230
ROCHA , Susiane Assis Gomes.....	230
A PERCEPÇÃO DO PEDAGOGO EM RELAÇÃO AO ENSINO E APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	235
Rosa Maria Freitas Barbosa Sicóti.....	235
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	248
Luciana Govoni Capuano.....	248

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alexsandra Cavalcante Braun¹

RESUMO

A psicomotricidade é um conceito onde privilegia o desenvolvimento integral do aluno, mais especificamente na Educação Infantil, porque esta é uma fase em que a criança tem a necessidade de ser envolvida com atividades pedagógicas que propicie movimentos a favor da motricidade e o cognitivo. A intenção desse estudo é refletir sobre a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil trazendo benefícios sensoriais onde o educador tem a responsabilidade de trabalhar com uma série de recursos onde a criança interage com o meio em que ela vive e isto constitui-se em aprendizado constante. Neste contexto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como Fonseca (1995), Rosa Neto (2002), Gonçalves (2009), entre outros, procurando enfatizar a importância da psicomotricidade na Educação Infantil. No entanto, concluiu-se que o conceito da psicomotricidade e o porquê de desenvolvê-la em sala de aula é importante para o aprimoramento da prática que os professores desenvolvem no cotidiano escolar e também contribui com o crescimento motor e intelectual do aluno.

Palavras-Chave: Psicomotricidade. Educação Infantil. Aluno.

ABSTRACT

Psychomotricity is a concept that favors the integral development of the student, more specifically in Early Childhood Education, because this is a phase in which the child needs to be involved with pedagogical activities that promote movements in favor of motricity and cognition. The intention of this study is to reflect on the importance of Psychomotricity in Early Childhood Education bringing sensory benefits where the educator has the responsibility to work with a series of resources where the child interacts with the environment in which he lives and this constitutes constant learning. In this context, a bibliographic research was carried out considering the contributions of authors such as Fonseca (1995), Rosa Neto (2002), Gonçalves (2009), among others, seeking to emphasize the importance of psychomotricity in Early Childhood Education. However, it was concluded that the concept of psychomotricity and the reason for developing it in the classroom is important for the improvement of the practice that teachers develop in the school routine and also contributes to the student's motor and intellectual growth.

Keywords: Psychomotricity. Child education. Student.

1. Introdução

¹ Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia – E-mail: lexs_ale@hotmail.com

A psicomotricidade é um conceito que vem sendo discutido no contexto educacional brasileiro no sentido de alicerçar o professor na elaboração de práticas pedagógicas que beneficiem o aprendizado e desenvolvimento integral do aluno desde a Educação Infantil até meados dos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental.

O presente trabalho tem como tema “a importância da psicomotricidade na educação infantil”. Isto possibilita destacar que no decorrer da história da educação no Brasil, houve grandes avanços significativos por meio de políticas públicas com a incorporação da Educação Infantil como uma primeira etapa de ensino importante que representa um direito da criança do zero até os cinco anos de idade em creches e pré-escolas. Sendo assim tem se falado muito que o desenvolvimento da criança na alfabetização necessita de um bom trabalho desenvolvido na base que é a Educação Infantil.

Nesta perspectiva, construiu-se a questão que norteia este trabalho destacada como: qual a importância da psicomotricidade na educação infantil?

Esse tema é oportuno, sobretudo, porque ainda não se encontra superada a necessidade de estudar corpo/corporeidade/ movimento/ludicidades na infância. Ainda se fala pouco, nas escolas, durante os estudos e nas formações de professores sobre a importância da psicomotricidade na Educação Infantil como também sobre sua importância para o ensino e aprendizado da criança no seu desenvolvimento integral como indivíduo.

Vários autores destacam como fundamental a psicomotricidade na aprendizagem, pois busca conhecer o corpo nas suas múltiplas relações: perceptivas, simbólicas e conceituais, que constituem um esquema representativo de vivência indispensável à integração, à elaboração e à expressão de qualquer ato ou gesto intencional.

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é, investigar qual a importância da psicomotricidade da Educação Infantil compreendendo os aspectos que promovem o desenvolvimento da criança. Assim temos as ações específicas para chegarmos na proposta geral desta reflexão como: descrever os pontos positivos de aplicabilidade da psicomotricidade na Educação Infantil; identificar as atividades pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento d psicomotor da criança; explicar o embasamento legal da Educação Infantil no Brasil.

Portanto, as atividades pedagógicas constituídas de movimento motor onde acontece a socialização e adaptação das situações vivenciadas no interior da escola propicia uma aprendizagem que leva em consideração o desenvolvimento integral da criança.

2.1. O que é psicomotricidade?

Para que possamos entender a importância da psicomotricidade na Educação Infantil é importante, inicialmente, compreendermos o significado deste conceito e o que está envolvido neste termo quando se fala no desenvolvimento integral da criança.

Observa-se que a psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. “O termo psicomotricidade se divide em duas partes: a motriz e o psiquismo, que constituem o processo de desenvolvimento integral da pessoa” (Fonseca, 2004, p. 16). A palavra motriz se refere ao movimento corporal, enquanto a psico determina a atividade psíquica em duas fases, a sócio afetiva e cognitiva. Em outras palavras, o que se quer dizer é o que, na ação da criança, se articula toda sua afetividade, todos os seus desejos, mas também todas suas possibilidades de comunicação e articulação de conceitos.

A psicomotricidade de acordo com Le Boulch (1992), se dá mediante ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo e contribuindo para formação de sua personalidade. É uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma ela ocupa um lugar importante na educação infantil, favorece os aspectos físicos, mentais, afetivos, emocionais e socioculturais. Neste contexto em relação ao corpo, destaca-se o correr, o pular e as atividades corporais mais amplas e as mais finas como: recortar, escrever e outras produções psicomotoras que se ocupam do corpo em movimento.

Segundo Rosa Neto (2002), os elementos básicos que envolve a psicomotricidades são: esquema corporal, lateralidade, orientação temporal, coordenação global, coordenação fina e óculo- manual. Estes elementos psicomotores bem estruturados atuam de forma integrada e são pré-requisitos necessários para que a aprendizagem escolar aconteça de forma fluente e

regular. De acordo com De Meur e Staes (1989), definem-se como elementos da psicomotricidade, também chamados de fatores psicomotores, o esquema corporal, a lateralidade, a tonicidade, a orientação espacial e temporal, o equilíbrio e a coordenação motora.

A lateralidade é definida por Oliveira (1997), como sendo a propensão que a criança possui de utilizar mais um lado do corpo do que o outro. São três os níveis: mão, olho e pé, ou seja, a lateralidade revela que os dois lados do corpo não são exatamente iguais e que uma das mãos, um dos pés e um dos olhos é usado mais facilmente do que o outro. (HOLLE, 1979).

A estrutura espacial refere-se à possibilidade que o homem tem de se movimentar e de agir nos diferentes espaços existentes. É por meio do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos e no qual estabelecemos relações entre as coisas. Fonseca (1995) acredita que a estrutura espacial é responsável pela localização, orientação, reconhecimento espacial etc.

A orientação temporal pode ser determinada como a capacidade de situar-se em função da sucessão de acontecimentos-antes-durante-após e de duração de intervalos- noção de tempo, longo, curto, noção de cadência rápida e lenta (DE MEUR; Staes,1989). A estrutura temporal intervém diretamente nas relações de ordem, duração, processamento, armazenamento e memorização (FONSECA,1995).

É importante ressaltar, que a orientação espacial é inseparável da orientação temporal nos processos de aprendizagem, por isso, em muitos casos, elas são tratadas como orientação espaço- temporal.

Outro fator psicomotor é a tonicidade que, para Fonseca (1995), a tonicidade é o estado de contração básica dos músculos que permite a ativação de um músculo ou grupo muscular. De acordo com Oliveira (1997, p. 27), o “tônus muscular está presente em todas as funções motrizes do organismo como o equilíbrio, a coordenação, o movimento, etc.”. Pode se dizer que o equilíbrio é a base da coordenação dinâmica global do corpo parado ou em movimento. Ele permite que a criança se mantenha parada, de modo estável, ou em movimento, de maneira harmônica e precisa, e ajuda a criança a ficar mais confortável em relação ao seu próprio corpo no espaço (OLIVEIRA, 1997). Luria (1981) aponta que o equilíbrio é o responsável pelos ajustes antigravitários, mantendo o controle nas posturas estáticas e dinâmicas.

Já a coordenação motora pode ser classificada em coordenação motora fina e coordenação motora grossa. Na coordenação motora fina, os movimentos são realizados por pequenos grupos musculares, ou seja, são movimentos refinados e precisos usado para realizar atividades que exigem um alto nível de destreza como tocar piano, costurar, recortar, escrever, desenhar, pintar etc.

A coordenação motora grossa diz respeito à realização de atividades com movimentos amplos, ou seja, que mobilizam os maiores grupos musculares do corpo. É o caso de caminhar, soltar, subir e descer escada, correr, rastejar etc. (OLIVEIRA, 1997, NEISTADT, 2002).

2.2. Qual a importância da psicomotricidade na educação infantil

Segundo o RCNEI (Brasil,1998) o trabalho com o movimento deve ocorrer desde os primeiros anos de vida e se faz necessário o respeito as especificidades de cada faixa etária, além de respeitar as inúmeras culturas corporais. Referente aos conteúdos o RCNEI salienta que:

Os conteúdos deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade. Devem ser organizados num processo contínuo e integrado que envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situação de interação. Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que o processo ocorra (BRASIL, 1998, p. 29).

Este documento deixa claro a importância do trabalho que inclua a psicomotricidade efetiva para o desenvolvimento psicomotor da criança. As atividades de jogos, dança é trabalhado toda uma integração porque se usa a capacidade mental, o equilíbrio e o corpo, as atividades psicomotoras atuam no processo integral são comandos cerebrais, que integra as quatro regiões principais do cérebro: Frontal, occipital, parietal e temporal.

De acordo com Andrade, Luft e Rolim, (2004), a aprendizagem se dá através da mudança de comportamento viabilizada pela plasticidade neural. Considera-se que a aprendizagem motora é complexa e envolve todas as áreas corticais de associação, é importante compreender o funcionamento neurofisiológico da maturação, para entender melhor as bases teóricas necessárias para a estruturação de um plano de ensino,

considerando as fases de desenvolvimento neural da criança, maximizando assim o aprendizado.

Sendo a educação psicomotora trabalhada com qualidade desde os primeiros anos de vida, fase crucial do desenvolvimento humano, esta técnica pode vir a prevenir dificuldades de aprendizagens. A criança ao receber vários estímulos são formadas novas redes neurais, e ao chegar à fase de alfabetização, por exemplo, já possuirá uma gama de capacidades desenvolvidas precisando apenas de aprofundamento e aprimoramento.

A teoria de Piaget afirma que a inteligência se constrói a partir da atividade motriz das crianças. Nos primeiros anos de vida, até os setes anos, aproximadamente, a educação da criança é psicomotriz. Todo o conhecimento e a aprendizagem centram-se na ação da criança sobre o meio e os demais e as experiências através de sua ação e movimentos.

Através da psicomotricidade pode-se estimular e reeducar os movimentos da criança. A estimulação ocorre por meios de atividades, brincadeiras e jogos. “O desenvolvimento dos indivíduos não é feito de uma só vez, mas se constrói, através da interação com o meio e de suas próprias realizações” (FONSECA, 2004, p.19). Diante desta visão, entendemos que a psicomotricidade desempenha papel fundamental, pois o movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento de mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações. Por esse motivo, a educação psicomotora tem sido enfatizada pela sua importância na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Como podemos observar nos artigos de n. 29 da LDB n. 9.394 (1996):

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Portanto, a educação infantil a partir de 1996 recebeu seu devido valor perante a sociedade civil e o reconhecimento legal de sua relevância para criança. Sendo assim Almeida (1999 p. 33), afirma que Wallon foi o primeiro a levar, não apenas o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. Sua teoria destaca que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que apenas o cérebro e fundamentou

suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

É importante destacar que Wallon apud Almeida (1999) diferencia afetividade de emoção, pois defende que afetividade é um conceito amplo que inclui um componente orgânico, corporal, motor, plástico e a (emoção) é um componente cognitivo, representacional (sentimentos) e um componente expressivo (comunicação). Assim de acordo com Almeida (1999, p. 42), “Wallon atribuí à emoção como os sentimentos e desejos, são manifestações da vida afetiva, um papel fundamental no desenvolvimento humano. Entendendo assim que a psicomotricidade ela é integrada que não se trabalha em parte ou separadamente que é conjunto de ações, corpo, emoções e afetividades.

A psicomotricidade é uma ciência que enfatiza o desenvolvimento, levando em conta os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Por esse motivo, pode-se dizer que é meta, nessa área, o trabalho do homem em sua totalidade.

Gonçalves (2009, p. 21) mostra ser a psicomotricidade responsável pelo estudo do movimento do homem: (...) entende-se a psicomotricidade como uma ciência que estuda o indivíduo por meio dos seus movimentos que o exprime, em sua realização, aspectos motores, afetivos e cognitivos, resultados da relação do sujeito com o seu meio social.

O movimento é importante para o desenvolvimento do homem, uma vez que, por meio dele, adquire-se o desenvolvimento global e uniforme da criança. Sobre a psicomotricidade, Oliveira (2012, p. 36) expõe que essa ciência deve ser vista como uma ferramenta que irá ajudar as crianças a “superar suas dificuldades e prevenir possíveis inaptações”.

Para ela, na medida em que há um investimento em trabalhar com habilidades motoras que potencializem a relação do homem com o meio, irá existir reflexos em outros aprendizados, inclusive os inerentes à escola. “O indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói paulatinamente, através da integração com o meio e de suas próprias realizações e a psicomotricidade desempenha um papel fundamental”. (OLIVEIRA, 2012, p. 36).

Rossi (2012, p. 2) faz um alerta sobre a importância de se trabalhar com a psicomotricidade, considerando que o trabalho com as habilidades motoras deve seguir, considerando o percurso do geral para o específico.

O desenvolvimento psicomotor evolui do geral para o específico. No decorrer do processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita) são utilizados com frequência, sendo importante para a criança associar noções de tempo e espaço, conceitos, ideias, enfim adquirir conhecimentos). Um problema em um destes elementos poderá prejudicar a aprendizagem, criando algumas barreiras.

De acordo com a autora esses elementos são básicos para aprendizagem. Rossi (2012) mostra que há a necessidade de se trabalhar, na educação de crianças a educação psicomotora, visando, sobretudo, a imagem do corpo, e, por consequência, o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo. Para a autora, são muitos os ganhos com o uso da psicomotricidade:

Além de apresentar esse objetivo, a educação psicomotora abrange algumas metas, sendo elas: a aquisição do domínio corporal, definido a lateralidade a orientação espacial, desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e a flexibilidade; controle da inibição voluntária, melhorando, o nível de abstração, concentração, reconhecimento dos objetos através dos sentidos (auditivo, visual, etc.), desenvolvimento socioafetivo, reforçando as atitudes de lealdade, companheirismo e solidariedades.

De acordo com a autora é preciso que a psicomotricidade não se deve deixar nenhuma parte do desenvolvimento, até os sentidos são estimulados, além de uma interação com o meio físico e social.

A psicomotricidade serve de suporte para a compreensão do mundo físico e social que nos rodeia. Por meio dela o homem pode aprender a se expressar. Conforme Rossi (2012, p. 11):

A psicomotricidade permitir ao homem sentir-se bem com sua realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seus sentimentos, pensamentos, conceitos ideologias. Mesmo que a psicomotricidade assuma grande importância na resolução de problemas encontrados em sala de aula. Ela necessariamente não é única solução para as dificuldades de aprendizagem, mas sim o meio de auxiliar a criança a superar os obstáculos e prevenir possíveis inaptações. Assim, essa procura proporcionar ao aluno algumas condições mínimas a um bom desempenho escolar. Pretende aumentar seu potencial motor dando-lhe recursos para que o aluno obtenha progresso no âmbito escolar.

Vê-se que a psicomotricidade tem um papel fundamental na expressão de sentimentos, pensamentos. Ademais para criança com dificuldades de aprendizagem, pode ser uma ferramenta para ajudar a sanar essa dificuldade.

Segundo o RCNEI, as crianças aprendem as noções espaciais manipulando objetos nos contextos reais.

As relações espaciais contidas nos objetos podem ser percebidas pelas crianças por meio do contato e da manipulação deles. A observação de características e propriedades dos objetos possibilitam a identificação de atributos, com quantidade, tamanho e forma. (BRASIL, 1998, p. 230).

Pode se notar que grande parte do aprendizado está no dia a dia da criança, cabendo a escola apenas sistematizar esse conhecimento. Valorizar as vivências e construir situações significativas parece ser medidas certas para um aprendizado significativo.

O professor precisa ter conhecimento sobre a psicomotricidade, conhecer os conceitos e saber desenvolver seus elementos na prática, traçar metas a serem alcançadas. O primeiro passo seria dar à criança a noção do corpo. Segundo Gonçalves (2009), a criança que tem uma boa noção do corpo consegue realizar ações bem executadas, atribuindo a cada movimento um significado, considerando limites, espaço, capacidades e desejos, tendo por referência a si mesmo.

A estruturação espaço-temporal é outra função desenvolvida pela experiência do corpo com o meio. Para Gonçalves (2009), o conceito de espaço desenvolve-se antes do tempo. Sobre o espaço, a autora expõe:

Por meio do movimento no espaço, pode-se conhecer a distância a que se está do objeto ou a distância percorrida no espaço. Ao agir sobre o meio, a criança aprende a interpretar as informações sensoriais de acordo com o espaço e a construir conceitos espaciais, considerando-se aspectos sensoriais e motores. Como no espaço não existem direções objetivas, as noções espaciais, tais como direita e esquerda, em cima, embaixo, atrás e na frente, são referenciados a partir da ação do corpo no espaço externo, que nos leva a antecipação da ação, devido as referências vividas e agora percebidas. (GONÇALVES, 2009, p. 51).

Mediante a citação acima percebe-se que a criança usa o seu próprio corpo para se direcionar e compreender o mundo. Atividades físicas, lúdicas ajuda no desenvolvimento de compreensão e isso pode ser feito em sala de aula. Para isso é preciso que o professor veja ou saiba da importância da psicomotricidade no desenvolvimento do aluno

aprendente e que olhar do professor sobre a psicomotricidade fará diferença no ensino aprendido desse aluno.

A Educação psicomotora sendo trabalhada na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental I apresenta-se como uma ação preventiva, pois proporciona estímulos e desenvolvimento de capacidades que serão evidenciados ao longo da vida do indivíduo.

Segundo Goretti (1994) a Educação Psicomotora iniciou na França, tendo como precursor o professor de Educação Física Jean Lê Boulch, em meados de 1960. Neste período já se visava o desenvolvimento global do sujeito por meio dos movimentos e objetivava-se evitar distúrbios de aprendizagem. Observa-se, nesta perspectiva, que já se evidenciava o uso de atividades psicomotoras para o desenvolvimento não só motor, mas também, afetivo e cognitivo.

Lapierre e Lapierre (2002) afirmam que o trabalho com as crianças nos primeiros anos de vida nas creches é centrado apenas no cuidado, mas o infante antes dos 18 meses já possui capacidades em potencial que permitem a sua abertura para o processo ensino aprendizagem.

Salienta-se neste enfoque a importância crucial do desenvolvimento de atividades psicomotoras na faixa- etária de 0 a 3 anos, pois, nesta idade as crianças possuem muitas habilidades, necessitam de estímulos e mediação para aprimorá-las. Assim sendo, o trabalho com esta faixa- etária na Educação Infantil não deve se restringir apenas aos cuidados, pois deste modo estaria subestimando as capacidades do sujeito. Neste sentido aponta-se que:

Muitos estudiosos, mesmo de correntes de pensamentos diversas, concordam sobre o fato de que os primeiros anos de vida são fundamentais para a maturação da criança. De maneira particular, é opinião compartilhada que já aos três anos todo indivíduo tenha adquirido as características principais da própria personalidade. (VECCHIATO, 2003, p. 33).

Nesta perspectiva, observa que a criança desde os primeiros anos precisa de estímulos para sua maturação para moldar sua personalidade.

Sob essa análise, Lê Boulch (1988, p. 27) expõe que “no nascimento, existem potencialidades que, para desenvolver-se, não requerem só a maturação dos processos orgânico, mas sim principalmente o intercâmbio com outras pessoas”. O referido salienta que, na primeira infância a

interação da criança com o outro será fator decisivo para o desenvolvimento do temperamento e da personalidade.

Sendo assim o trabalho psicomotor auxilia de modo significativo o processo de aprendizagem na primeira infância, pois as atividades psicomotoras farão essa ponte entre o professor e o aluno, interagindo e um processo de afetividade. Como aponta Bueno (1998, p. 58) “criança se sentirá bem na medida em que seu corpo lhe obedece, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo não somente para o movimentar-se, mas também para agir.”

Para Kishimoto (2004), a brincadeira quando se repete juntamente com a intervenção de um adulto, a criança descobre regras, ou seja, uma série de ações que compõem a modalidade da brincadeira e não apenas a repete, mas toma iniciativas, faz alterações ou introduz novos elementos. Assim a criança demonstra ter domínio das regras das brincadeiras e uma boa capacidade criativa. Destaca ainda que:

O brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente a função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O brincar e o jogar é dotado de natureza livre típicas de uns processos educativos. (KISHIMOTO, 2003, p. 37).

Sobre essa análise percebe-se que o educador tem que proporcionar o aprendizado da criança e mediar o aprendizado com o uso de jogos a criança não só repete como também, desenvolve criatividade e tomada de autonomia e criatividades.

Oliveira (2008), compreende o brincar como o viver, é o prazer da ação, é a vivência da dimensão psíquica nas relações da criança com o mundo, onde ao brincar a criança vivência o prazer de agir simultaneamente com o prazer de projetar-se no mundo em uma dinâmica interna que motiva a evolução e maturação psicomotora e psicológica da criança. Sendo assim as brincadeiras propicia a integração do desenvolvimento integral da criança motor, cognitivo e afetivo.

CONCLUSÃO

Após a conclusão do estudo conclui-se que a Psicomotricidade na Educação Infantil é a base fundamental para o desenvolvimento integral da

criança, no ensino aprendizagem. O educador, em sua formação, deve ter essa consciência da importância da psicomotricidade e conhecer o conceito dela para que desenvolva melhor a sua prática em sala de aula.

A Psicomotricidade atua como caminho para reconhecer o seu próprio corpo e a partir dele se localizar no espaço, também compreender a si mesma e o seu meio, como também na interação com seus pares, além de desenvolver suas capacidades criativas, emoções e personalidades. A Psicomotricidade na educação infantil favorece os aspectos físicos, sócio afetivo e cognitivo em integração com motor essencial para realização como indivíduo.

Cabe a escola e educadores trazerem para sua prática o uso da Psicomotricidade na Educação Infantil e fazer bom uso no ensino aprendido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONDE, ÉRICA PIRES. A importância da psicomotricidade na educação infantil: a formação das noções espaciais. **REVISTA INTERDISCIPLINAR CIÊNCIAS E SAÚDE-RICS**, v. 1, n. 1, 2014.

MANEIRA, Fabiele Muchinski; GONÇALVES, Elaine Cristina; DE TRABALHO-PSICOPEDAGOGIA, FACECLA Grupo. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. São Paulo: EDUCERE, 2015.

PESSANHA, Michele dos Santos. CORDEIRO, Lilliany de Souza; PINTO, Fernanda de Oliveira. **A importância da psicomotricidade nas dificuldades de aprendizagem**. Revista Interdisciplinar Pensamento Científico, v. 1, n. 2, 2015.

ROSSI, Francieli Santos. **Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil**. Vozes dos Vales, Diamantina, n. 1, p. 1-18, 2012.

SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. **A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 100, n. 254, p. 96-110, 2019.

**A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TDAH:
A eficiência das salas de apoio e equipes multidisciplinares**

Eurico Elmo Pinheiro²
Gabrielly Rodrigues dos Santos Pinheiro³

RESUMO: Esta pesquisa, realizada na área de Direitos Humanos, com enfoque principal na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e na Resolução Normativa CME (Conselho Municipal de Educação) nº 1, de 2018 do município de Barra do Garças/MT, e como objetivo maior analisar a eficiência das salas de apoio e equipes multidisciplinares no ensino de crianças diagnosticadas com TDAH nas escolas deste município. Como metodologia, foi utilizada a forma de abordagem quantitativa, para que se compreendesse como funciona a efetivação do acesso à educação. Conciliou-se, então, a pesquisa descritiva, por detalhar como foi realizada a organização e estrutura para o atendimento desses alunos. Se utilizou a pesquisa bibliográfica, que permeou todo o conteúdo e, também, a pesquisa de campo, que complementou a primeira, por se tratar de um tema atual no município de Barra do Garças/MT. No campo doutrinário, foi de grande importância obras dos autores Associação Americana de Psiquiatria (2014), Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Convenção Americana de Direitos Humanos (1992) e a Lei das Diretrizes Bases da Educação Nacional (1996). Analisou-se, por fim, como se realizava todo o procedimento para a inclusão educacional das crianças com TDAH, no qual se demonstrou como o município vem administrando esse atendimento.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH. Direito. Educação. Inclusão.

ABSTRACT

This research, carried out in the area of Human Rights, with a primary focus on the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988 and the Normative Resolution CME (Municipal Council of Education) No. 1, 2018, of the municipality of Barra do Garças / MT, and as a major objective to analyze the efficiency of support rooms and multidisciplinary teams in teaching children diagnosed with ADHD in schools in this municipality. As a methodology, the quantitative approach was used, in order to understand how effective access to education works. Then, the descriptive research was reconciled, for detailing how the organization and structure for the care of these students was carried out. Bibliographic research was used, which permeated the entire content, and also field research, which complemented the first, as it is a current topic in the municipality of Barra do Garças / MT. In the doctrinal field, works by the authors Associação Americana de Psiquiatria (2014), Constitution of the Federative Republic of Brazil (1988),

² Bacharel em Administração, Bacharel em Enfermagem e Licenciatura em Letras e Inglês. euricoelmo@gmail.com

³ Bacharel em Direito. gabrielly.rodriguespinheiro@hotmail.com

American Convention on Human Rights (1992) and the Law of the Basic Guidelines of National Education (1996) were of great importance. Finally, it was analyzed how the entire procedure for the educational inclusion of children with ADHD was carried out, in which it was demonstrated how the municipality has been managing this service.

KEYWORDS: ADHD. Right. Education. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A todo cidadão brasileiro deve-se garantir igualdade de direitos e oportunidades, tendo em vista que a legislação afirma que todos são iguais em direito, valor e dignidade. Nesse sentido, foi que se desenvolveu o direito à educação, sendo ela tratada como um direito social inalienável, constituindo assim como uma condição essencial para o exercício da cidadania, e, portanto, devendo ser entendida como um direito fundamental, consistindo em um dever do Estado e da família a ser protegido e efetivado.

O direito à educação é entendido como basilar a todo cidadão, sendo que é por meio dela que há o desenvolvimento individual e social, bem como o próprio desenvolvimento da sociedade como um todo. Nessa perspectiva, tornou-se importante compreender como se realiza a inserção educacional de determinados grupos da sociedade.

Para tanto, o tema proposto neste trabalho foi a Eficiência das Salas de Apoio e Equipes Multidisciplinares no Ensino de Crianças com TDAH nas Escolas Municipais de Barra do Garças/MT, que buscou responder à seguinte questão: as salas de apoio e equipes multidisciplinares no ensino da criança com TDAH, nas escolas municipais de Barra do Garças/MT, são eficientes?

Ao adotar essa linha de pensamento, para obtenção de respostas a essa pergunta, foi feita uma análise do que apresenta a legislação geral e específica vigente quanto ao assunto, para que se pudesse verificar o desenrolar do exercício desse direito na prática a esses cidadãos.

A partir disso, manifestou-se o objetivo maior para a pesquisa, que foi analisar a eficiência das salas de apoio e equipes multidisciplinares no ensino de crianças com TDAH nas escolas do município de Barra do Garças/MT, sendo imprescindível a utilização da pesquisa aplicada.

Em consequência deste contexto, a forma de abordagem da pesquisa foi a quanti-qualitativa, para que se pudesse compreender e demonstrar como funciona a efetivação do acesso à educação desse grupo social.

Apoiado nesse assunto, a pesquisa descritiva teve grande importância, uma vez que possibilitou discorrer com detalhes à cerca da organização e estrutura educacional dentro das escolas deste município, tendo em vista que houve a oportunidade de conhecer as salas de apoio e equipes multidisciplinares que trabalham com essas crianças portadoras de TDAH.

Em seguida, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, referente a esse assunto, por meio de obras relacionadas que, por sua vez, contribuíram com um maior conhecimento quanto a temática. A pesquisa de campo forneceu informações diretas da realidade do objeto em estudo, e pode-se aprofundar e esclarecer melhor quanto a situação problema da pesquisa.

Outrossim, adotou-se para esta pesquisa o método de abordagem dedutivo, no qual caminhou-se de uma premissa maior, que é o direito fundamental à educação para que se pudesse compreender se realmente houve uma preocupação com a inclusão educacional das crianças diagnosticadas com TDAH.

Quanto ao método do procedimento, foi utilizado o monográfico, para a verificação das salas de apoio e a atuação das equipes multidisciplinares no atendimento às crianças que sofrem desse transtorno funcional específico.

A base estrutural para a construção dessas ideias, fundamentou-se na utilização das seguintes obras: Associação Americana de Psiquiatria (2014), Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Convenção Americana de Direitos Humanos (1992) e a Lei das Diretrizes Bases da Educação Nacional (1996).

Inicialmente, discutiu-se o contexto histórico do TDAH, para que se pudesse compreender como surgiu esse transtorno e os efeitos gerados nos pacientes diagnosticados. Posteriormente, conceituou-se o TDAH na perspectiva médica, expondo as características apresentadas atualmente

para identificar esse transtorno. Em seguida, apontou-se o direito à educação dos estudantes com TDAH, e verificou-se o amparo legal para a inclusão educacional. Verificou-se, ainda, como se iniciou o amparo para o atendimento desses educandos no município, além de se ter verificado sua atuação com relação à inclusão de seus alunos com esse diagnóstico, nas redes de ensino de seus Centros de Educação.

Logo, toda esta pesquisa se justificou pela importância de se saber e compreender como é promovido o ensino, amparo e atendimento das crianças com TDAH nas escolas municipais de Barra do Garças/MT, conseqüentemente, averiguando o resultado dos estímulos ofertados pelas instituições de ensino a seus alunos, verificando se esses conseguiram consideráveis resultados com essa estrutura de apoio.

2 O TDAH

A nomenclatura TDAH, também, conhecido, atualmente, como transtorno hipercinético ou pelo Controle Internacional de Doenças pela numeração 10 (CID-10), sofreu diversas alterações ao longo dos anos. Os indivíduos que sofriam com desatenção e/ou hiperatividade tiveram sua primeira aparição no século XIII, quando o médico escocês Alexander Crichton apresentou em seu livro, sobre doenças mentais, algumas características que seus pacientes possuíam, a denominando como uma desatenção patológica, no qual eles apresentavam um padrão de desatenção, não conseguindo manter o foco ou até mesmo cessando qualquer capacidade de manter a atenção.

Cabe destacar que a primeira explicação deste transtorno foi em 1902, em uma conferência realizada pelo inglês George Frederic Still, que relatou alguns comportamentos de seus pacientes, classificado por ele como defeituosos. Entretanto, entendeu, também, que estes comportamentos iam de encontro ao entendimento que ele tinha de ser o retardo mental, no qual ele afirmou então que se tratava de uma disfunção social, ou seja, uma doença independente, tratando-a como uma deficiência do controle moral. (REZENDE, 2016)

Houve, também, casos relatados no início do século XX que chamaram a atenção, intitulados como epidemia encefalite letárgica, o que

instigou o estudo desse transtorno, sendo que na década de 30 os médicos alemães Franz Kramer e Hans Pollnow publicaram um artigo referente ao assunto, o que desencadeou na década de 40 o que foi chamado de lesão cerebral mínima, além de ter sido descoberto, pelo psiquiatra americano Charles Brandley, um medicamento no tratamento de crianças que sofriam desse transtorno de comportamento com efeitos positivos.

Todos esses estudos contribuíram para que na década de 60, estudiosos do assunto entenderem que os distúrbios comportamentais apresentados por algumas crianças não estavam ligados a lesões causadas no cérebro, mas, a uma disfunção cerebral mínima, no qual, a partir disso esse transtorno passou, então, a abranger diversos outros, além dos de comportamento e hiperatividade.

Ainda na década de 60, o estudo a respeito desse transtorno sofreu um grande avanço, tendo sido acrescentado na 2ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – Associação Americana de Psiquiatria). Esse manual é considerado, atualmente, um dos maiores influenciadores para se compreender sobre doenças neurológicas, encontrando-se na 5ª edição que, atualizou o entendimento que se tem sobre esse Transtorno de *Déficit* de Atenção e/ou hiperatividade. (REZENDE, 2016)

Diante desse contexto, com toda a evolução a cerca do TDAH e, tendo em vista esse transtorno ainda ser desconhecido pela grande maioria da sociedade, tornou-se importante compreender o que se entende atualmente como sendo o Transtorno de *Déficit* de Atenção e/ou Hiperatividade.

2.1 CONCEITO MÉDICO DO TDAH

Para se desenvolver melhor o assunto, é importante compreender a atual definição médica dada ao Transtorno de *Déficit* de atenção e/ou Hiperatividade. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é uma das principais referências que se tem para diagnosticar transtornos mentais, no qual sua nova edição define o TDAH como sendo “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-

impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento” (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 103).

Nesse sentido, é imprescindível evidenciar que este transtorno já é reconhecido mundialmente, possuindo uma série de características para que se possa identifica-lo, encontrando-se divididas entre os sintomas relacionados a desatenção e a hiperatividade-impulsividade. Sobre isso, o manual apresenta uma breve elucidação para se compreender sobre esses sintomas no trecho a seguir:

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividade de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. (Associação Americana de Psiquiatria, 2014, p. 76)

Salienta-se que, esse transtorno além de ser conhecido pela sigla TDAH, também pode ser identificado pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10), no qual esta o denomina como Transtorno Hiperkinético. O CID-10, também, discorre a respeito deste transtorno, o subdividindo em mais cinco categorias, podendo ser transtorno hiperkinético (F90), distúrbios da atividade de atenção (F90.0), transtorno hiperkinético de conduta (F90.1), outros transtornos hiperkinéticos (F90.8) e, por fim, os transtornos hiperkinéticos não especificados (F90.9).

Destaca-se que, para melhor identificar esse transtorno é preciso desmembrá-lo, compreendendo as características da desatenção, como a dificuldade em manter o foco, mau gerenciamento do tempo, a distração frequente, ou mesmo a dificuldade em realizar as atividades cotidianas por conta do esquecimento; e, compreendendo, também, as características da hiperatividade ou impulsividade, como a inquietação, a incapacidade de se envolver em atividades comuns de lazer, ou até falar excessivamente.

De forma suscita, os sintomas do CID-10 são identificados por quê:

As crianças hiperkinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas

disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras que por desafio deliberado. Suas relações com os adultos são frequentemente marcadas por uma ausência de inibição social, com falta de cautela e reserva normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Estes transtornos se acompanham frequentemente de um *déficit* cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As complicações secundárias incluem um comportamento dissocial e uma perda de autoestima. (F90-F98, 2008)

Todas essas características aparecem no período razoável de seis meses, sendo que o indivíduo se destaca da maioria por apresentar pelo menos cinco delas, seja da desatenção ou da hiperatividade, sendo reconhecido durante os cinco primeiros anos do indivíduo.

Ademais, tendo em vista o conceito desse transtorno, bem como suas características, é importante compreendê-lo no âmbito educacional, apresentando toda a estrutura e base educacional para prover uma melhor proteção aos direitos de todos, tendo em vista que a educação é a base para o desenvolvimento social e pessoal de cada indivíduo.

3 O DIREITO A EDUCAÇÃO

A princípio, é importante salientar a CF/88 assegura a todos os seus cidadãos seus direitos já tradicionalmente reconhecidos, como, o direito à educação, a que se refere este estudo. Nessa perspectiva, se reconhece o direito que todo ser humano tem de ser tratado como pessoa, sendo que qualquer situação de discriminação ou humilhação será entendida como um desrespeito ao direito de ser pessoa. Esse direito protege a integridade física e psicológica de todo cidadão.

Da mesma maneira, se sobressai o direito à proteção de direitos, não bastando apenas que se afirme na legislação a existência dos direitos, mas que, a partir desse contexto formal se possa garantir as pessoas o gozo de seus direitos na prática, sendo, para tanta, indispensável que se estabeleçam instrumentos para seu exercício.

À vista disso, destaca-se, então, o direito à igualdade, sendo um direito reconhecido a todos os seres humanos, no qual, para a garantia desse direito se tem a premissa de que todos nascem iguais, sendo

naturalmente iguais. Nessa perspectiva, Dallari afirma em sua obra que “para que este direito seja efetivado não basta afirmar que todos são iguais perante a Lei; é indispensável que sejam assegurados a todos, na prática, um mínimo de dignidade e a igualdade de oportunidades.” (DALLARI, 2015, p. 46)

Com tal característica, o Pacto de San José da Costa Rica, em harmonia com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, afirma que todos têm o direito de serem tratados e reconhecidos como pessoa, não podendo sofrer quaisquer tipos de discriminação, ou ser forçado a viver em situações humilhantes ou degradantes, devendo ser garantido a todos o exercício de seus direitos, sejam eles econômicos, sociais, culturais, civis ou políticos.

Assim, é base inquestionável que a legislação brasileira assegura a sua população a proteção de seus direitos, tidos como indispensáveis para a garantia de uma boa convivência em sociedade. Dentre esses direitos protegidos encontra-se o direito a educação, sendo este tratado como um direito fundamental garantido a toda pessoa humana, para que estes desfrutem de um desenvolvimento pessoal e social.

Tal é a importância desse direito que a Constituição Federal o amparou como um direito social, devendo ser protegido, no qual o artigo 205 dispõe o seguinte:

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

Como consequência, é oferecido então a educação básica, a partir dos 5 (cinco) anos de idade da criança, cujo objetivo é complementar em seus aspectos físicos, psicológicos, sociais e intelectuais, de maneira simultânea, corroborando com a ação educadora da família, comunidade e sociedade.

Ainda sobre isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma no artigo 53 e seus incisos o direito da criança em ter acesso à educação, informando que este direito possibilitará o desenvolvimento da pessoa,

bem como a preparará para exercer sua cidadania, além de qualificá-la para o trabalho:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (ECA – BRASIL, 1990)

Reforça-se que o ECA apresenta o direito à educação como uma premissa essencial e indispensável para a garantia da proteção integral da criança, sempre priorizando o respeito a seus direitos fundamentais, devendo ser promovida e efetivada com o auxílio da sociedade, visando, ao final, o pleno desenvolvimento da pessoa.

Resta manifesto, então, que, a legislação em vigor assegurou a proteção e garantia deste direito, cabendo ressaltar, ainda, o que informa o artigo 54, inciso III, também do ECA, ao apresentar uma garantia específica quanto a inclusão educacional especializada de crianças portadoras de deficiência:

- Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
[...]
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (ECA – BRASIL, 1990)

Assim, mesmo que o TDAH não tenha uma definição nominal na Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, por ser um transtorno hiperkinético, pode-se correlacionar com as condutas típicas apresentadas na categoria de deficiência, sendo imprescindível que as escolas apresentem um atendimento específico às crianças com este diagnóstico, sendo importante compreender como o município de Barra do Garças/MT vem trabalhando com essas crianças em sua rede de ensino municipal.

3.1 A Educação Inclusiva no município de Barra do Garças/MT

É evidente que a todos deve ser assegurado o direito a educação, inclusive aos educandos que sofrem de alguma deficiência ou transtorno,

como é o caso das crianças diagnosticadas com TDAH. Nessa linha de raciocínio, verifica-se, então, que caberá ao Estado e à família o dever de promover e propiciar a todos a inclusão educacional, no qual a efetivação desse direito na legislação, também, encontra-se garantida na Lei das Diretrizes Bases da Educação, quando esta afirma em seu artigo 4º:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL. 1996)

Para tanto, deve ser desenvolvido pelas instituições de ensino, projetos pedagógicos que contemplem toda diversidade de alunos, orientando tanto a família das crianças a acompanhar sua trajetória, quanto os profissionais da educação, proporcionando educadores capacitados para, ademais, promover a integração de todos sem distinção.

Para isso, o município de Barra do Garças/MT, homologou em 2018 uma resolução normativa CME (Conselho Municipal de Educação) nº 1, que estabeleceu parâmetros para a organização e funcionamento da educação básica em suas escolas. Esta resolução esclarece quanto à necessidade da educação básica, sendo ela um importante instrumento para a construção e desenvolvimento político, social, ético, pessoal ou mesmo estético do indivíduo.

Estabelece, ainda, princípios que norteiam a educação básica, reconhecendo novamente a igualdade de oportunidades, assim como a equidade, comprometendo-se com a inclusão, permanência e participação do aluno no âmbito escolar, bem como o respeitando a diversidade, além de promover a liberdade de saber e aprender, assegurando a pluralidade de ideias, valorizando seus profissionais da educação, assegurando-lhes condições adequadas de trabalho e aperfeiçoamento, propiciando, por fim, uma corresponsabilidade e interação com a família, para juntos promoverem, então, o respeito à dignidade da pessoa humana.

Destaca-se que, o município, ao estabelecer esta Resolução, apresentou, também, uma parte destinada apenas para se esclarecer sobre

a educação especial, evidenciando de modo geral seu entendimento, trazendo, em seu artigo 137, o seguinte:

Entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar, regida por normatização específica e destinada:

a) a educandos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento; e [...]

Parágrafo único. Para os educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento [...], o Poder Público adotará a ampliação do atendimento na própria rede pública regular, nas classes de ensino regular, disponibilizando os necessários recursos de acessibilidade, intensificando o processo de inclusão e buscando a universalização do atendimento [...] (CME – Barra do Garças/MT. 2018)

À vista disso, é importante frisar que, o TDAH não possui definição nominal na Lei Brasileira de Inclusão a Pessoa com Deficiência, mas isso não impede que os educandos com esse diagnóstico recebam atendimento especializado para atender suas limitações, haja vista que, todos devem ter plenamente assegurados seu desenvolvimento escolar.

Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, não aponta os alunos com TDAH no rol do público alvo do atendimento educacional especializado (AEE), contudo, suas diretrizes, no que se refere à inclusão, devem ser aplicadas aos alunos com esse transtorno, uma vez que, os profissionais da educação, para atender a todos os educandos de acordo com suas individualidades, precisam elaborar estratégias de ensino, adaptando-a a necessidade específica de cada aluno, auxiliando, assim, o desenvolvimento escolar igual aos demais alunos que não sofrem desse transtorno.

Logo, tendo em vista que este transtorno de atenção ou hiperatividade pode vir a atrapalhar ou até mesmo abster o desenvolvimento da criança, tornou-se importante saber como o município vem empregando o atendimento e apoio a seus alunos que são diagnosticados com este transtorno.

3.2 O Atendimento dos Educandos com TDAH

A 1ª Promotoria de Justiça Cível de Barra do Garças/MT, iniciou em 2010 um inquérito cível para que, o município, proporcionasse maior

amparo no atendimento de crianças diagnosticadas com TDAH, ao considerar que este transtorno é bem frequente em crianças, adolescentes e adultos.

Como consequência, no ano de 2018, foi assinado um termo de ajustamento de conduta (TAC) nº 02/2018, no qual o município se comprometeu com processo de aprendizado de seus alunos diagnosticados com TDAH, inclusive capacitando todos os educadores do sistema público municipal de ensino.

Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação juntamente com a Secretaria Municipal de Saúde está realizando um mapeamento clínico, ou seja, estão identificando, por meio de um estudo detalhado na escola e a família, com o apoio de consultas médicas, para que, somente a partir de então, possa atender o estudante de acordo com suas necessidades.

Esse procedimento de mapeamento é bem complexo, pois apenas uma consulta médica não é suficiente para saber se a criança tem ou não este transtorno, por esse motivo, atualmente, o município conseguiu realizá-lo apenas com 95% de seus alunos.

Ressalte-se que, é realizado todo um procedimento para que se possa identificar com clareza esses educandos, no qual, inicialmente, os professores, devidamente capacitados, ao identificarem alguma anormalidade no comportamento da criança, fazem um parecer e, a instituição de ensino, por meio deste, tenta se comunicar com a família da criança, para, só então, realizarem consultas com o médico psicólogo e neurologista.

Todo esse processo demanda muito tempo, principalmente porque a comunicação das instituições de ensino com a família das crianças não é fácil, mas, algumas escolas estão tomando iniciativas, para realizar melhor esse diálogo, tais como reuniões com os pais, os médicos auxiliares e os pedagogos, para juntos, compreenderem sobre esse transtorno e, à partir daí, contribuírem para um melhor desenvolvimento da criança nas escolas, e, conseqüentemente, em suas vidas pessoais. Logo após esse primeiro obstáculo, é o momento de realizar a consulta ao psicólogo e neurologista,

que, não poderão apenas com uma consulta formalizar um laudo, deverão realizar consultas contínuas, analisando se o comportamento da criança se enquadra realmente nesse transtorno.

É significativo enfatizar que, por ser recente essa adaptação para atender esse público-alvo, as instituições de ensino municipais vêm enfrentando dificuldade em se comunicar com a família das crianças que sofrem desse transtorno, o que acaba impossibilitando o devido atendimento a elas. Contudo, de forma particular, cada instituição que atende esses alunos com esse diagnóstico ou que suspeitam que a criança possa tê-lo estão organizando planos e medidas para facilitar esse trabalho em conjunto que deve ser realizado nos educandos.

Há de frisar que, o município providenciou em toda sua rede de ensino salas de apoio com profissionais especializados para atenderem a esta demanda e, ainda, tem disponível o Centro de Atendimento Especializado (CAEE), conhecido como Centrinho, que disponibiliza mais funcionários especializados, como fonoaudiólogo, fisioterapeuta e psicólogo, trabalhando em conjunto com as instituições, para melhor atender ao seu público-alvo.

Assim, todos os centros municipais de ensino recebem alunos com TDAH, ofertando atendimento diferenciado em conformidade com as necessidades apresentadas pela criança, podendo esses alunos ser atendidos tanto em salas com recursos multifuncionais ou no contraturno pelo professor regente, ou qualquer outro professor, com experiência para esse atendimento específico.

O CAEE, por contar com profissionais específicos para o atendimento especializado de crianças com deficiência ou transtorno, trabalha, então, em conjunto com as instituições de ensino, realizando, sempre que possível, visita as escolas com seus profissionais aconselhando quanto a linguagem e metodologia que estas devem desempenhar nas salas de recursos, ou mesmo, salas de aula.

Como o Centrinho é o principal espaço para o atendimento de todas as crianças com qualquer deficiência, mas não possui uma estrutura

grande o suficiente para comportar todos os alunos, inclusive os com TDAH, é realizado uma triagem, ou seja, a instituição, juntamente com os profissionais analisam todos os laudos recebidos e, a partir disso escolhem os casos que irão pegar. Aqueles casos em que o transtorno não é tão severo, é mantido na instituição de ensino regular, que farão o acompanhamento das crianças em suas salas de apoio especializadas.

As escolas do município contam com pelo menos uma sala de recurso, capacitada com professor psicopedagogo, cada qual com pelo menos uma especialização relacionada ao ensino especial, no qual, de acordo com o tipo de TDAH que a criança é diagnosticada (*déficit* de atenção ou hiperatividade, levando-se em consideração, também, o grau da disfunção), que este profissional irá prosseguir com as atividades de aprendizagem.

Por fim, é importante informar que, mesmo que este trabalho com as crianças com TDAH seja recente, já é perceptível o progresso desses educandos, pois já estão apresentando um desempenho e rendimento adequados para sua idade e ano escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um meio pelo qual propicia-se ao indivíduo seu desenvolvimento seja social ou pessoal, sendo reconhecida constitucionalmente como uma garantia fundamental que deve ser assegurada a todas as pessoas igualmente, pois, por meio dela estarão preparando-se para a vida.

Para tanto, a legislação assegurou que o Estado teria o dever de promover o acesso à educação sem qualquer distinção ou discriminação, no qual foram elaboradas normas específicas que tratam do atendimento especializado a crianças com alguma deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial, que discorre quanto à inclusão educacional dos alunos com transtornos e deficiências, não contempla de maneira explícita os educandos com TDAH como público alvo do atendimento educacional especializado (AEE), contudo, suas

orientações quanto a inclusão educacional deve ser aplicada aos alunos que sofrem desse transtorno, assim, os profissionais da educação devem adaptar seu método de ensino de acordo com a necessidade de cada criança, elaborando técnicas para atender suas individualidades.

Apesar disso, esse transtorno é entendido indiretamente no mesmo rol de educação especial que deve ser disponibilizada a todos os indivíduos, principalmente ao se levar em consideração a grande demanda de casos que foram surgindo com o passar dos anos.

Logo, tendo em vista que este transtorno pode dificultar ou mesmo impedir o pleno desenvolvimento da criança, tornou-se importante compreender como o município vem lidando com o atendimento para aqueles alunos diagnosticados com o TDAH, ou seja, saber se as salas de apoio e as equipes multidisciplinares responsáveis pelo aprendizado da criança estão suprindo as necessidades.

Em razão disso, considerando a importância de se garantir uma educação adequada a essas crianças do município de Barra do Garças/MT, esse artigo científico, buscou responder se as salas de apoio e as equipes multidisciplinares das escolas deste município são realmente eficientes no atendimento de crianças diagnosticadas com TDAH.

Por esse motivo, precisou-se compreender, inicialmente, todo o contexto histórico deste transtorno, para que por meio desse se pudesse saber que este transtorno já existia há muitos anos, mas somente nos últimos tempos que foi identificado com precisão, sendo devidamente estudado, chegando, então, a uma definição final com todos os graus de dificuldade, bem como, com as maneiras mais fáceis para o reconhecer e tratá-lo com as devidas ações necessárias.

Com efeito, foi apresentada a correlação entre o progresso como indivíduo daqueles diagnosticados com esse transtorno com a necessidade da educação básica, pois esta é um direito fundamental garantido legalmente na legislação brasileira que, por sua vez, afirma que deve ser assegurado a todos seu direito ao desenvolvimento social, político e pessoal, que será garantido por meio da educação.

Em face a isso, foi demonstrado a importância de se proporcionar a seus cidadãos uma educação de qualidade, propiciando iguais oportunidades e assegurando a todos o ingresso e permanência nas redes de ensino.

Assim, foi exposto o direito à inclusão educacional de crianças com deficiência ou portadoras de algum transtorno global, pois, assim como as demais, essas também devem ter assegurado um devido atendimento educacional de acordo com suas necessidades.

Em meio a isso, constatou-se que o TDAH ainda não se encontra de forma nítida previsto na legislação, mas é subtendido como uma necessidade especial, motivo este que deve ser tratado de igual maneira, além de que, por estar ocorrendo com mais frequência atualmente houve então a necessidade de equipará-lo a uma necessidade especial, visto que este transtorno dificulta e pode inclusive suprimir o pleno desenvolvimento da criança.

Por esse motivo, a 1ª Promotoria de Justiça Cível de Barra do Garças/MT iniciou em 2010 um inquérito cível, cujo objetivo era averiguar se os centros de ensino estavam atendendo essas crianças de acordo com suas necessidades, sendo que em 2018 assinou-se um termo de ajustamento de conduta, no qual a Secretaria Municipal de Educação se comprometeu a adaptar suas escolas para desempenhar especificamente o atendimento dessas crianças, para que essas não sofram dificuldades por conta dele.

A partir daí, as escolas adaptaram em sua infraestrutura salas especiais para atender especificamente os alunos com este transtorno, inclusive, capacitaram seus professores para satisfazer as necessidades de seus educandos.

Com efeito, o município encontra-se em processo de mapeamento, para identificar todos os alunos de seus centros de ensino que sofrem desse transtorno, desempenhando uma colaboração entre as escolas, famílias e a Secretaria Municipal de Saúde, pois, por ser um procedimento demorado a identificação, são necessários todos esses agentes para um desfecho, além do que, mesmo após os laudos, todos são responsáveis igualmente no processo de aprendizagem da criança.

Contudo, por ainda existir uma dificuldade em comunicação com as famílias, tornou-se difícil mapear todos os alunos, mas os centros de ensino estão trabalhando em uma maneira para facilitar a comunicação com os pais, informando a importância desse trabalho em conjunto para o pleno desenvolvimento dos alunos.

Assim, demonstrou-se, então, que ainda é recente o trabalho das escolas municipais no atendimento de crianças com TDAH, mas, até o momento o município, aos poucos, vem driblando as barreiras para incorporar por completo esse apoio especial a seus educandos, fornecendo uma equipe especializada e salas multifuncionais para melhor atender a necessidade de cada aluno.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, 5. ed. Artmed, 2014. Disponível em: http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo_supervisionado/dsm.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019. 59/66 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 de set. 2019.

_____. [Lei 8.069, de 13 de julho de 1990]. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. – Brasília, DF: Presidência da República [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 04 de jan. 2020.

_____. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. **Lei das Diretrizes Bases da Educação Nacional de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 set. 2019.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Normativa CME nº1**. Barra do Garças, MT, 2018.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. 2. ed. São Paulo. Editora Moderna, 2015.

REZENDE, Eduardo de. **TDAH – A história completa do TDAH que você não conhecia**, Psicologia para Educadores 2016. Disponível em: <https://www.psicoedu.com.br/2016/11/historia-origem-do-tdah.html>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE [SUS]. **F90-F98, Transtornos do comportamento e transtornos emocionais que aparecem habitualmente durante a infância ou a adolescência**, postado em 2008, [S. l.: s. n.], Disponível em: http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f90_f98.htm. Acesso em 21 nov. 2019.

NEUROCIÊNCIA: UMA RELAÇÃO ESSENCIAL PARA PROMOVER O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Adriane Marques Lobato⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo elucidar as contribuições da Neurociência para o campo da educação promovendo o processo do ensino e aprendizagem. O estudo bibliográfico, descritivo e qualitativo foi realizado com base em pesquisas e análises da literatura. O estudo traz o estado atual das Neurociências e os resultados das mesmas aplicáveis à educação. A teoria da aprendizagem baseada no cérebro ou compatível com o cérebro. O estudo apontou como resultado sobre as implicações desta teoria para o currículo, ensino e aprendizagem em sala de aula, que requer a atitude por parte do professor que deve ser assumida no campo educacional em relação à Neurociência ou aos resultados da pesquisa do cérebro. Conclui-se que, o professor deve adquirir conhecimentos em relação a Neurociência para que possa efetivamente contribuir com os processos pedagógicos e melhorar o desempenho dos alunos durante sua aprendizagem.

Palavras-chave: Neurociências. Cognitivo. Prática Docente. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to elucidate the contributions of Neuroscience to the field of education promoting the process of teaching and learning. The bibliographic, descriptive and qualitative study was carried out based on research and analysis of the literature. The study brings the current state of the Neurosciences and the results of them applicable to education. The theory of learning based on the brain or compatible with the brain. The study pointed out as a result about the implications of this theory for the curriculum, teaching and learning in the classroom, which requires the attitude of the teacher that must be assumed in the educational field in relation to Neuroscience or the results of brain research. It is concluded that, the teacher must acquire knowledge in relation to Neuroscience so that he can effectively contribute with the pedagogical processes and improve the performance of the students during their learning.

Keywords: Neuroscience. Cognitive. Teaching Practice. Teaching and learning

⁴ Graduação em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná; Pós-graduação em Educação infantil pela Faculdade de Ciências Administrativas e Séries Iniciais, Pós-graduação Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, um grande desenvolvimento científico em relação a efervescência do conhecimento tem sido observado, principalmente em relação ao conhecimento do cérebro humano graças às ciências cognitivas, Neurociências. A educação de hoje tem o desafio de responder com inovação para o ensino e aprendizagem dos alunos, assim como para a formação e atualização dos professores pela mão da ciência. Estamos diante de um novo paradigma educacional que está evoluindo graças à pesquisa e ao diálogo interdisciplinar entre as ciências cognitivas e as neurociências, a educação está criando uma mudança real.

As informações e os resultados obtidos pelas pesquisas em psicologia cognitiva e pedagogia como ciência da educação, instituíram e formaram uma nova disciplina denominada "neuroeducação", cuja tarefa essencial é saber como o cérebro aprende e como é estimulado. desenvolvimento no ambiente escolar por meio do ensino (BARTOSZECK, 2011).

Esses temas que trata da neurociência precisam ser incorporados aos programas de formação de professores, o que facilitará o ensino e a aprendizagem para se tornarem processos inovadores, criativos, críticos e objetivos. Para tanto, o professor precisa saber mais sobre o órgão responsável pela aprendizagem (saber como o cérebro funciona e aprende) e refletir sobre todos os aspectos que influenciam o processo de aprendizagem para tornar o aluno um ser autônomo, independente e autorregulável.

Nos últimos 20 anos, mais se aprendeu sobre o cérebro do que em toda a história da humanidade. O século XXI exige um profissional que não adote passivamente as transformações vertiginosas da sociedade, mas que seja um agente de mudança, que trate o educando como um ser em transformação, proativo, que não seja um receptor passivo, mas um participante ativo, que obriga os professores a desenvolver as aulas de qualidade e excelência, que utilizam estratégias pedagógicas, que

desenvolvem inteligência, criatividade, pensamento crítico e configuracional (COSENZA, 2011).

É necessário um toque de maior criatividade na educação, e com alicerce. Os dias atuais do sistema educacional, impõe mudanças sem fim. Alunos e professores devem ser habilidosos e criativos em suas formas de resolver problemas, em suas tomadas de decisão autogeradas e como produto das demandas educacionais modernas. Nessa ordem de ideias, Ehrenberg (2010) afirma que por esse motivo, considera-se que a criatividade pode favorecer e acredita-se ser fundamental que ela seja realizada. Ainda mais a partir de ambientes que exigem a formação do aluno, que a cada dia devem ser entendidos como espaços propícios à construção de saberes inovadores e não puros reprodutores de saberes (sem esquecer que ambas as questões são importantes).

Neste quadro, a Neurociência é considerada uma ferramenta essencial para o formador destes tempos que sabe que a única forma segura de alcançar um futuro promissor é contribuir para a formação de seres capazes de se autogerir e de se superar. Dessa forma, são necessários professores interessados na construção do conhecimento por parte dos alunos e com a sua ajuda para alcançar o sentido e a compreensão dos conteúdos que estão aprendendo.

Portanto, a intenção deste artigo é a preocupação de que os professores se conscientizem da necessidade de saber mais sobre o cérebro e de manejar mais informações sobre o funcionamento desse órgão para que possam desenvolver um ensino, um ambiente escolar, um currículo, uma avaliação mais alinhados com as características intrínsecas e inatas do cérebro para aprender ou, em outras palavras, mais compatível com a forma como o cérebro aprende. Nesse contexto o estudo traz como objetivo principal elucidar as contribuições da Neurociência para o campo da educação promovendo o processo do ensino e aprendizagem.

2. ESTADO ATUAL DE NEUROCIÊNCIA

Discute-se muito atualmente o que é Neurociência? A Neurociência segundo Marino (2005) não deve ser considerada apenas uma disciplina, mas é o conjunto de ciências cujo objeto de pesquisa é o sistema nervoso com particular interesse em como a atividade do cérebro está relacionada ao comportamento e ao aprendizado. O objetivo geral da Neurociência, declaram é entender como o cérebro produz a marcante individualidade da ação humana.

O termo "Neurociências", afirma Ehrenberg (2010, p. 78) refere-se “a diferentes campos científicos e áreas do conhecimento, que, sob diferentes perspectivas abordam os níveis atuais de conhecimento sobre o sistema nervoso”. É, portanto, um nome amplo e geral, uma vez que seu objeto é extraordinariamente complexo em sua estrutura, funções e interpretações científicas de ambos. A Neurociência se faz, portanto, a partir de perspectivas totalmente básicas, como a da Biologia Molecular, e também dos níveis das Ciências Sociais. Portanto, esse construto envolve ciências como: neuroanatomia, fisiologia, biologia molecular, química, neuroimunologia, genética, imagem neural, neuropsicologia, Ciência da Computação. O funcionamento do cérebro é um fenômeno múltiplo, que pode ser descrito nos níveis molecular, celular, organizacional, psicológico e/ou social do cérebro. A neurociência representa a soma dessas abordagens.

Segundo Mehta (2017), a neurociência tornou-se o maior campo de pesquisa nos últimos 25 anos. Representa sem dúvida um dos mais vibrantes campos de pesquisa na ciência hoje. Deve-se ter em mente, entretanto, que a Neurociência se caracteriza por um certo tipo de reducionismo. Assim, seu principal objetivo de pesquisa em Neurociências é oferecer uma compreensão mecanicista do comportamento de todo o organismo, um nível de análise além moléculas, células ou circuitos individuais. Como Ortega e Bezerra (2010) argumentam, os pesquisadores da neurociência trabalham em um nível mecanicista e reducionista. Mas eles também abordam mecanismos, funções ou comportamentos

cognitivos. Isso inclui psicologia cognitiva, linguística, antropologia física, filosofia e inteligência artificial.

Mas, levando em conta essa consideração, deve-se reconhecer, segundo Zaro (2011), que se a aprendizagem é o conceito central da educação, então algumas das descobertas da Neurociência podem ajudar a compreender melhor os processos de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, ensiná-los de forma mais adequada, eficaz e divertida. Nesse sentido, Ferrari (2006) coloca que a descoberta mais inovadora na educação é a Neurociência ou a pesquisa do cérebro, campo que até recentemente era estranho aos educadores.

Os avanços na Neurociência confirmaram as posições teóricas promovidas pela psicologia do desenvolvimento durante anos, como a importância da experiência inicial de desenvolvimento. A novidade é a convergência de evidências de diferentes campos científicos. Detalhes sobre aprendizagem e desenvolvimento convergiram para formar uma imagem mais completa de como ocorre o desenvolvimento intelectual. Para Rato e Caldas (2011):

[...] É importante identificar as propriedades do cérebro potencialmente aplicáveis na prática educacional, tendo em vista que nos últimos vinte anos vem se desenvolvendo e se consolidando a ideia de uma proposta pedagógica que tem como eixo central os resultados de pesquisas neurocientíficas e outras. ciências afins, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e operação, aspectos nos quais avanços surpreendentes foram feitos qualitativa e quantitativamente e que permitiram explicações mais adequadas de como os processos cognitivos naturais básicos e de nível superior evoluem e ocorrem, a expressão do desenvolvimento emocional e, em geral, como esses aspectos afetam e explicam o desempenho e o comportamento humano (RATO e CALDAS, 2011, p. 93).

Segundo o autor, com todo esse conhecimento disponível e que hoje circula, a nova proposta educacional começa a avançar com passo seguro, porém, vozes contrárias de alguns atrelados a paradigmas tradicionais. Isso, porém, é o que acontece quando se trata de construir e validar novos conhecimentos e estabelecer novos paradigmas.

O esclarecimento de alguns dos mecanismos de aprendizagem pela Neurociência foi aprimorado com o advento das tecnologias. Essas tecnologias têm permitido aos pesquisadores observar diretamente os

processos de aprendizagem humana, pelo menos de um ponto de vista mecanicista. Algumas descobertas fundamentais da Neurociência, que estão expandindo o conhecimento dos mecanismos de aprendizagem humana, são:

1. O aprendizado muda a estrutura física do cérebro;
2. Essas mudanças estruturais alteram a organização funcional do cérebro; em outras palavras, o aprendizado organiza e reorganiza o cérebro;
3. Diferentes partes do cérebro podem estar prontas para aprender em momentos diferentes;
4. O cérebro é um órgão dinâmico, moldado em grande parte pela experiência. A organização funcional do cérebro depende da experiência e se beneficia positivamente dela e torna isso mais preciso, argumentando que o cérebro é moldado por genes, desenvolvimento e experiência, mas ele molda suas experiências e a cultura em que vive;
5. O desenvolvimento não é simplesmente um processo de desenvolvimento orientado biologicamente, é também um processo ativo que extrai informações essenciais da experiência;

Em suma, a Neurociência fornece alguns insights, senão respostas finais, a questões de grande interesse para educadores. Ortega e Bezerra (2010), no entanto, colocam a respeito dos avanços significativos no campo da neurofisiologia da aprendizagem e da memória, observam que todos esses dados, que aproximam do entendimento da "linguagem de máquina" do cérebro, são muito difíceis de se relacionar com as características sofisticadas da aprendizagem humana.

Ehrenberg (2010) fornece uma lista muito esquemática, mas clara, de descobertas recentes em Neurociências que podem ser aplicadas em sala de aula e de tópicos que têm implicações importantes para a

aprendizagem, a memória, as escolas e o desenvolvimento do corpo docente das escolas:

- a) O cérebro em crescimento: o cérebro humano pode desenvolver novas células;
- b) O cérebro social: as interações e o status social afetam os níveis hormonais;
- c) O cérebro hormonal: os hormônios podem e afetam o conhecimento;
- d) O cérebro que se move: o movimento influencia a aprendizagem;
- e) O cérebro de plástico: dado um melhor enriquecimento do cérebro para se reconectar, ele muda;
- f) O cérebro espacial: como funcionam o espaço, a aprendizagem relacional e a memória espacial;
- g) O cérebro atencional: como o córtex pré-frontal realmente direciona a atenção e os déficits de atenção;
- h) O cérebro emocional: como ameaças e hormônios afetam a memória, células e genes;
- i) O cérebro adaptável: como o luto, o cortisol e os estados alostáticos impactam a aprendizagem;
- j) O cérebro do paciente: o papel do tempo no processo de aprendizagem;
- k) O cérebro computacional: o papel do feedback na formação de redes neurais;
- l) O cérebro artificial: como as artes e a música afetam o cérebro e o comportamento;
- m) O cérebro conectado: como nosso cérebro é um corpo e o corpo é um cérebro; como as informações do cérebro circulam pelo nosso corpo;
- n) O cérebro em desenvolvimento: como otimizar o valor dos primeiros três anos, sabendo o que fazer e quando fazer;
- o) O cérebro faminto: o papel da nutrição na aprendizagem e na memória; quais são os melhores alimentos, o que comer?
- p) O cérebro memorável: como nossas memórias são codificadas e recuperadas;

q) O cérebro químico: o que certos produtos químicos fazem e como ativar os corretos.

Marino (2005) que o modelo de cérebro mais prevalente e atraente que existe seja o computador; porém, o computador não é o modelo adequado de cérebro, porque ele é desenvolvido, programado e funciona com uma força externa. As razões que ele argumenta para rejeitar este modelo são que muitas memórias são armazenadas nos mesmos locais onde as operações atuais são realizadas. Além disso, o poderoso papel das emoções e a preponderância do processamento paralelo em nossos cérebros colocado por Pinheiro (2007), que o modelo útil para nossos cérebros deve vir da biologia e não da tecnologia. Seguindo essa abordagem, portanto, ele declara que a dinâmica eletroquímica do cérebro se assemelha à ecologia de um ambiente de selva. Isso não instrui os organismos sobre como devem agir. A evolução funciona por seleção, não por instrução.

2.1. A teoria da aprendizagem baseada no cérebro

Segundo Lundy-Ekman (2004), há mais de 25 anos os educadores buscam uma teoria que possa ser traduzida em aplicação prática em sala de aula. A teoria de pesquisa mais antiga sobre o cérebro foi a teoria do cérebro direito/cérebro esquerdo, que para os educadores foi durante muito tempo equivalente a tudo o que se sabia sobre o cérebro. No entanto, 17 anos atrás, Hart (1986) argumentou que até então a educação nunca teve uma teoria adequada de aprendizagem. Segundo ela, tal teoria deveria referir-se ao cérebro, e foi apenas nos últimos anos que uma compreensão holística do cérebro foi necessária para estabelecer tal teoria. Com base, então, nesse conhecimento, ela propôs a *teoria da aprendizagem compatível com o cérebro*.

O que significa o termo "compatível com o cérebro"? O termo "compatível com o cérebro" foi usado pela primeira vez por Hart (1983) em seu livro *Human Brain, Human Learning*. Foi baseado em sua observação que, dado o que se sabia da pesquisa sobre o cérebro, a estrutura da

abordagem tradicional de ensino e aprendizagem era "oposta à do cérebro". A hipótese deles era que o ensino compatível com o cérebro, em um ambiente não ameaçador que permitisse o uso desinibido do esplêndido neocórtex ou "novo cérebro", resultaria em aprendizado, clima e comportamento muito melhores. E afirmou enfaticamente que para a educação ser verdadeiramente "compatível com o cérebro", uma mudança no paradigma de ensino-aprendizagem deve ocorrer.

Esta teoria de aprendizagem é derivada de estudos fisiológicos de como o cérebro aprende melhor (MARINO, 2005). Sua base está, então, na estrutura e funcionamento do cérebro (ZARO, 2011). Segundo Ortega e Bezerra (2010), a aprendizagem baseada no cérebro é o paradigma atual que se deduz de suas pesquisas para explicar os princípios de aprendizagem com os quais trabalha.

Mehta (2017) vai mais ao ponto quando afirma que a aprendizagem baseada no cérebro é um processo baseado em informações que usa um conjunto de estratégias práticas que são guiadas por princípios sólidos derivados da pesquisa do cérebro.

Mas, nem todos concordam com o uso dos termos "aprendizagem baseada no cérebro", uma vez que, de acordo com Ferrari (2006) e Marino (2005) a aprendizagem sempre foi "baseada no cérebro"; toda aprendizagem, de qualquer tipo na escola, é "baseada no cérebro", de modo que o termo como tal não tem sentido. Consequentemente, é melhor e não enganoso usar os termos "compatível com o cérebro". E assim se pode falar em ensino escolar, currículo ou avaliação compatível ou não com o cérebro.

2.2. Da pesquisa do cérebro à prática em sala de aula e às políticas educacionais

Ehrenberg (2010) argumenta que existem três elementos de ensino interativo que emergem de seus princípios e que podem ser perfeitamente aplicados no processo de ensino-aprendizagem:

1. Imersão orquestrada em uma experiência complexa: Crie ambientes de aprendizagem que mergulhem totalmente os alunos em uma experiência educacional;
2. Prontidão relaxada: elimine o medo dos alunos, mantendo um ambiente muito desafiador;
3. Processamento ativo: permite ao aluno consolidar e internalizar a informação processando-a ativamente.

Consequentemente, Pinheiro (2007) coloca que, para criar ambientes enriquecidos que ajudem os alunos a aprender, os professores devem tentar comprometer as seguintes capacidades de aprendizagem que todos os alunos possuem. Para criar um estado de alerta relaxado: reduzir a ameaça e melhorar a autoeficácia; envolver-se na interação social; envolver-se na busca inata de significado; comprometer as conexões emocionais; criar um mergulho orquestrado em uma experiência complexa; envolver a fisiologia na aprendizagem; envolver a habilidade de focar a atenção e aprender a partir de um contexto periférico; reconhecer e envolver estágios de desenvolvimento e mudanças; comprometer o estilo individual e a exclusividade dos alunos; comprometer a capacidade de reconhecer e dominar as diretrizes essenciais; comprometer a capacidade de perceber as partes e o todo; envolver o processamento consciente e inconsciente; comprometer a capacidade de aprender com a memorização de fatos isolados e eventos biográficos.

Segundo Fonseca (2009), a aplicação da teoria da aprendizagem compatível com o cérebro impacta a educação em três aspectos fundamentais:

- a) Currículo: os professores devem projetar a aprendizagem centrada nos interesses dos alunos e fazer a aprendizagem contextual;
- b) Ensino: os educadores devem permitir que os alunos aprendam em grupos e usem o aprendizado periférico. Os professores que estruturam a aprendizagem em torno de problemas reais também devem incentivar os alunos a aprender em ambientes fora da sala de aula e fora da escola;

c) Avaliação: à medida que os alunos estão aprendendo, a avaliação deve permitir que eles entendam seus próprios estilos e preferências de aprendizagem. Dessa forma, os alunos monitoram e aprimoram seus processos de aprendizagem.

E então Marino (2005) questiona: o que o aprendizado baseado no cérebro sugere? Para o autor, os professores devem ajudar os alunos a ter experiências apropriadas e a se beneficiar dessas experiências. Ortega e Bezerra (2010) afirmam que, para passar da teoria da pesquisa do cérebro para a prática escolar, a primeira coisa a fazer é começar repensando a escola: repensando todos os aspectos da educação, desde o papel do professor até a natureza da avaliação.

O que realmente transformaria as escolas, afirma Mehta (2017), é fazer a seguinte pergunta: Como as escolas podem ser mais compatíveis com a forma como os seres humanos aprendem? Pesquisadores como Zaro (2011) e Marino (2005), apresentam possíveis soluções práticas a esse respeito: os planejadores de recursos educacionais devem ser artistas para criar ambientes compatíveis com o cérebro. Os professores devem entender que a melhor forma de aprender não é por meio da aula expositiva, mas participando de ambientes reais que permitem experimentar coisas novas com segurança.

Lundy-Ekman (2004) afirma que projetar ensino compatível com o cérebro é um verdadeiro desafio para o professor. O desafio é criar um paradigma que combine a aprendizagem natural com tecnologias de ponta. Analise as discrepâncias entre as práticas de ensino atuais e as melhores práticas de aprendizagem. O professor não precisa responder por que isso não pode ser feito, mas sim como pode ser feito.

Rato e Caldas (2011, p. 96) perguntam: “Como desenvolver um ambiente de aprendizagem ecologicamente orientado para um cérebro ecologicamente envolvido?” O desafio para os professores, diz Pinheiro (2007) é definir, criar e manter um ambiente escolar e um currículo

emocional e intelectualmente estimulantes. E apresenta alguns exemplos de como os três modelos interativos de ambientes educacionais devem ser:

- ✓ O ambiente natural: uma vez que não é possível educar os alunos em um ambiente totalmente fora da escola, devemos pelo menos organizar o currículo em torno de simulações de aulas, dramatizações, viagens de campo e outras atividades que sejam mais semelhantes a as experiências e desafios de resolução de problemas do mundo natural;
- ✓ O ambiente de laboratório e sala de aula: as experiências podem ter sua representação nas salas de aula, onde o professor domina as decisões e as atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas. Os alunos devem criar seu ambiente e interagir com ele. Se definirmos a pessoa madura em um ambiente social como aquela que está mais apta a se adaptar às necessidades e interesses dos outros, o professor deve então se adaptar aos seus alunos. Atividades como projetos, aprendizagem cooperativa e avaliação de portfólio colocam os alunos no centro do processo educacional;
- ✓ O ambiente solitário: os ratos precisavam interagir com outros ratos para aprender como resolver seus problemas. A situação é a mesma com os alunos: um ambiente social estimulante fornece o único ambiente apropriado para o domínio das habilidades sociais. Qual é o ambiente normal?

As escolas devem, portanto, ajudar os alunos a se adaptarem às realidades da cultura. O maior desafio é criar um enriquecimento sólido em um ambiente social escolar que tem um alto potencial de empobrecimento, transformando o ambiente artificial da sala de aula em uma abordagem respeitável para um ambiente natural.

Ortega e Bezerra (2010) recomendam que os professores abordem suas tarefas com o compromisso de tratar seus alunos com ternura e cuidado amoroso. Ela acha que cada aluno deve ser tratado como uma pessoa.

2.3. A atitude dos professores diante da neurociência

Mehta (2017) e Molon (2017) defendem que os professores se encontram diante de um grande desafio profissional. A profissão de professor, de acordo com Fonseca (2009), é uma profissão comportamental. A profissão não consegue entender os processos cerebrais internos, ela se concentra em objetos ou eventos externos (estímulos) e no comportamento que emerge de processos cognitivos desconhecidos (resposta). Professores aprendem a manipular o ambiente para alcançar o comportamento desejado, podem prever o que acontece em sala de aula, mas não sabem por que acontece. Focar no comportamento externo pode levar a conclusões inadequadas.

Ortega e Bezerra (2010) afirmam a dificuldade que os profissionais da área possuem para entender os mecanismos subjacentes que governam o ensino e a aprendizagem, como emoção, interesse, atenção, pensamento e memória. O estudo do comportamento, por outro lado, pode levar a diagnósticos parciais e ao tratamento de muitos comportamentos de aprendizagem complexos, como dislexia, distúrbios de atenção, motivação e esquecimento.

Compreender os mecanismos e processos do cérebro adiciona uma dimensão emocionante. Somente por meio do conhecimento da pesquisa pode descobrir aplicações úteis da teoria do cérebro. Avanços significativos na teoria e pesquisa do cérebro sugerem que a quantidade de ciências naturais em nossa preparação deve ser aumentada Pinheiro (2007) conclui, fazendo a si mesmo a seguinte pergunta: pode uma profissão encarregada de desenvolver um cérebro eficaz e eficiente permanecer desinformada sobre o cérebro? O desafio para os educadores, segundo Lundy-Ekman (2004), é que a pesquisa sobre o cérebro precisa ser levada a sério. Isso significa mudar o pensamento do educador e prática com base no que sabem sobre aprendizagem compatível com o cérebro.

Frequentemente surgem dúvidas sobre se a pesquisa do cérebro é confiável para a formação do aluno e para aplicação em sala de aula. Ferrari

(2006) torna-se um pouco mais explícito neste ponto, dizendo que atualmente há pesquisas que encaminham os educadores para enfrentar e conhecer por meio da tecnologia. Como é evidente, um professor bem-informado geralmente toma melhores decisões. O professor deve avaliar como a pesquisa se encaixa em seu clima particular de aprendizagem. É preciso ser cuidadoso e prudente em como a pesquisa é interpretada e usada.

Marino (2005) também enfatiza essa atitude cautelosa em relação à pesquisa em neurociência:

[...] o entusiasmo e o interesse pela pesquisa em neurociência são inegáveis. Mas para onde estamos indo com nossas novas informações? É outra moda ou estamos finalmente prestes a adquirir uma teoria de ensino e aprendizagem fundamentada cientificamente? Acho que tem possibilidade de ir para um lado ou para o outro. Isso depende de como interpretamos e usamos a pesquisa (MARINO, 2005, p. 89).

Para o autor, o que deve ser feito é escolher cuidadosa e analiticamente entre os dados e determinar quais estudos realmente têm aplicação para a sala de aula e quais não.

Rato e Caldas (2011, p. 98) coloca uma nota um tanto negativa sobre esse entusiasmo inegável pela pesquisa baseada no cérebro quando diz: "Não há nada de errado com a lógica de querer saber como o cérebro funciona; isso pode nos ajudar a entender como as pessoas aprendem". Na verdade, há uma grande quantidade de pesquisas preliminares nessa área. O problema é que alguns professores estão extrapolando parte por parte de algumas descobertas e criando especificações curriculares sem uma pesquisa real para apoiá-las. O uso do termo "baseado no cérebro" está sendo muito usado ultimamente, mas, não podem ir da Neurociência para a aula, porque devem aprofundar o suficiente sobre Neurociência.

Mesmo que a ciência esteja pronta para aplicação, os professores devem exigir um estudo cuidadoso de qualquer ferramenta baseada em teoria antes de apoiar sua implementação e disseminação em massa. Somente a inovação baseada em pesquisa melhorará a base de conhecimento.

Lundy-Ekman (2004) a pesquisa do cérebro influencia a forma como educar. Portanto, os resultados e conclusões dos biólogos devem ser filtrados. Os educadores devem aprender a pensar sobre a pesquisa do cérebro, porque ninguém trabalha mais intimamente com cérebros vivos do que eles. Reduzir a pesquisa em neurociência a prescrições de estratégias de ensino minimiza a imensa promessa dessa pesquisa para educadores.

Os educadores devem se basear e se relacionar com muitos grupos de pesquisa para tirar o máximo proveito da pesquisa sobre o cérebro. Nenhum campo, seja biologia, filosofia ou química sozinho, determina o que os seres humanos são e como aprendem. A biologia não substitui o que entendemos. É uma das muitas formas de trabalho e pensamento que faz pensar sobre o que realmente pensamos e entendemos.

Ao lidar com a Neurociência, os educadores devem refletir e traduzir essa pesquisa em andamento para o mundo da educação, mas não traduzir essa pesquisa complexa em estratégias malsucedidas. Devem, portanto, ser cautelosos ao aplicar os resultados da pesquisa baseada no cérebro, mas ao mesmo tempo devem ir em frente com o que sabem. Não podem esperar, devem agir. A teoria e a pesquisa atuais sobre o cérebro fornecem esboços amplos e provisórios de como deve ser a escola do futuro; as descobertas vão se intensificar. Os professores que desejam estudar os avanços da nova ciência cognitiva e, em seguida, explorar e experimentar em sua busca por aplicações educacionais apropriadas, terão que descobrir detalhes nos próximos anos.

Entender como o cérebro funciona é muito importante para educadores, porque uma profissão desinformada é vulnerável a modismos pseudocientíficos, generalizações inadequadas e programas duvidosos. É difícil imaginar por que um educador cerebral não iria querer entender cérebros ou explorar maneiras de aumentar sua eficácia agora que a informação está disponível. Não é apenas interpretar e aplicar o que os outros descobriram. Os professores, trabalham com grupos de cérebros vivos a cada momento do dia, sabem e veem coisas que os neurocientistas

nem imaginam. Os professores devem assumir a liderança para entender o que está sendo descoberto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permite conhecer o mundo neurocientífico sobre os benefícios e limitações da pesquisa do cérebro, sobre a teoria da aprendizagem compatível com o cérebro, sobre suas implicações e aplicações em sala de aula e na escola. Os professores devem adquirir uma boa base de informações científicas sobre o cérebro, sobre como o cérebro aprende. Em cada escola, deverá haver um núcleo de professores de ciências naturais, humanas, artes, etc., que trabalharão juntos na tentativa de aprender mais e aprofundar na teoria da aprendizagem compatível com o cérebro.

Portanto, uma das questões que mais interessa aos que se dedicam à educação e ao desenvolvimento cognitivo está relacionada às propriedades do cérebro que podem ser potencialmente úteis para propor estratégias pedagógicas mais eficazes, para orientar uma aprendizagem eficaz e para projetar ambientes escolares que os conduzam. As possibilidades de aplicação pedagógica das descobertas recentes sobre o funcionamento do cérebro fornecidas pela Neurociência e ciências complementares relacionadas, como a neurosicolgia, a neurociência cognitiva e a neuropsicologia, entre outras, têm gerado compromissos muito sérios entre pesquisadores, educadores, organismos internacionais para propor novas abordagens teóricas baseadas em evidências, para o desenvolvimento de propostas educacionais compatíveis com o funcionamento do cérebro. Dessa forma, é conveniente desenvolver cursos que qualifiquem e formem permanentemente professores em neuroeducação, com o propósito de incorporar formas adequadas de ensino e aprendizagem baseadas nas neurociências.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, A. B. **Neurociência dos seis primeiros anos: Implicações educacionais**, 2011. Disponível em: Acesso em 15/11/2020.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, a.l.; COCKING,R. R. Como as pessoas aprendem. Cérebro mente, experiência e escola. São Paulo, SP: Editora Senac, 2007.

COSENZA, R.M. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

EHRENBERG, A. **O cérebro “social”. Quimera epistemológica e verdade sociológica,** 2010. Disponível em: Acesso em: 15/11/2020.

FERRARI, E. A. de M. **Interações entre fatores biológicos e psicológicos no comportamento e no desenvolvimento.** In: MOURA-RIBEIRO, M. V. L. de; GONÇALVES, V. M. G. Neurologia do desenvolvimento da criança.Rio de Janeiro, RJ: Ed. Revinter Ltda, 2006.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

FREITAS, L. I. Funções executivas e a sala de aula. Disponível em: < <http://www.aprendercrianca.com.br/aprender-crianca-2010-dp422>>. Acesso em: 15/11/2020.

HART, L. **Cérebro Humano, Aprendizagem Humana.** Nova York: Longman, 1983.

HART, L. **Uma resposta:** Todos os caminhos do "pensamento" levam ao cérebro. *Liderança educacional* 44. 9: 45-48, 1986.

LUNDY-EKMAN, L. **Neurociência: fundamentos para reabilitação.** Rio de Janeiro, RJ: Ed. Elsevier, 2004.

MARINO JR, R. A religião do cérebro: As novas descobertas da neurociência a respeito da fé humana. São Paulo, SP: Editora Gente, 2005.

MEHTA, A. ‘Neuroeducation’ **Emerges as Insights into Brain Development, Learning Abilities Grow.** 2017. Disponível em: Acesso em: 15/11/2020.

MEIRA, M. E. M. **Desenvolvimento e aprendizagem:** reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. Revista Ciência e Educação. v. 5, 1998. <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/include/getdoc.php?id=505>>. Acesso em: 15/11/2020.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2011.

NORONHA, F. **Contribuições da Neurociência para a Formação de Professores.** Disponível em: < <http://www.webartigos.com/articles/4590/1/Contribuicoes->

DaNeurociencia-Para-A-Formacao-De-Professores/pagina1.html >.
Acesso em: 3 jun. 2011.

ORTEGA, F.; BEZERRA Jr., B. **O sujeito cerebral: de órgão a ator social**. Disponível em: . Acesso em: 10 maio 2010.

PINHEIRO, M. **Fundamentos de neuropsicologia- o desenvolvimento cerebral da criança**. 2007. Disponível em: 15/11/2020.

RATO, J. R. e CALDAS A. C. **Neurociências e educação: Realidade ou ficção?** 2011. Disponível em: . Acesso em: 15/11/2020.

ZARO, M. A. **Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional**. 2010. Disponível em: Acesso em: 15/11/2020.

REALIDADE E DESAFIOS PARA O ENVELHECIMENTO

Claudia Aparecida do Carmo Rodrigues Nunes ⁵

RESUMO:

Conhecer os desafios do envelhecimento da população e ser capaz de recomendar políticas pertinentes, requer ter ferramentas metodológicas adequadas e rigorosas para descrever, quantificar e compreender o problema. O estudo tem por objetivo descrever sobre os desafios que as pessoas idosas enfrentam no processo de envelhecimento. O estudo pautou por uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa. Com este documento pretendeu avaliar o rigor e a solidez das evidências em que analisa os desafios que envolve o envelhecimento. O estudo aponta como resultado que pesquisas recentes têm mostrado a importância da aprendizagem ao longo da vida (como atividade psicossocial), para uma melhor Qualidade de Vida (QV). A aprendizagem pode ser vista como uma atividade que mantém as pessoas ativas, mas também permite que aumentem sua criatividade, desenvolvimento pessoal, habilidades pessoais e satisfação com a vida. A aprendizagem ao longo da vida é, portanto, uma ferramenta poderosa que geralmente faz parte da dimensão de Desenvolvimento.

Palavras-chave: Envelhecimento; sustentabilidade; Segurança social; média de dependência

ABSTRACT

Knowing the challenges of an aging population and being able to recommend relevant policies, requires having adequate and rigorous methodological tools to describe, quantify and understand the problem. The study aims to describe the challenges that older people face in the aging process. The study was guided by a bibliographic, descriptive and qualitative research. With this document, he intended to assess the rigor and solidity of the evidence in which he analyzes the challenges that aging involves. The study points out as a result that recent research has shown the importance of lifelong learning (as a psychosocial activity), for a better Quality of Life (QOL). Learning can be seen as an activity that keeps people active, but it also allows them to increase their creativity, personal development, personal skills and life satisfaction. Lifelong learning is therefore a powerful tool that is usually part of the Development dimension

Keywords: Aging; sustainability; Social Security; dependency averag

⁵Graduação: Bacharel em Enfermagem – FAESA/ Faculdades Integradas de Saúde Pós-graduação: Especialização em Estratégia em Saúde da Família – Faculdade Estácio de Sá Mestrado: em Ciências da Educação – UNINORTE/ UNIVERSIDADE DEL NORTE

1. INTRODUÇÃO

Pesquisas e análises sobre a formação de idosos são quase inexistentes na literatura especializada; dificilmente se fala em gerontologia educacional. Não é fácil encontrar estudos sobre aspectos motivacionais, perfis profissionais ou níveis de qualificação e formação para o desempenho da tarefa. Essa carência pode ser atribuída à ênfase que pesquisadores do processo ensino-aprendizagem na maturidade têm dado aos mecanismos de aquisição do sujeito idoso, negligenciando as características do contexto educacional e o papel que promovem o aprendizado e o desenvolvimento pessoal desse tipo de aluno.

No entanto, existem algumas modalidades de organização pedagógica neste sentido, mas apresentam uma notável heterogeneidade. Se forem classificados em relação ao nível de participação dos idosos na concepção, gestão e execução dessas atividades, existem dois modelos claramente diferenciados. De um lado, o modelo de autogestão pedagógica, mais utilizado nos países anglo-saxões e, de outro, o modelo científico-acadêmico desenvolvido na França e difundido para outros países europeus e latino-americanos como no Brasil.

A abordagem geral a partir da qual a atividade educativa é proposta determinará não só a posição do aluno e sua qualidade de vida, mas também o tipo de competências profissionais que ele deve possuir para ser eficaz no seu trabalho. Embora exista um grande corpo de pesquisas e inúmeras publicações voltadas para pessoas com deficiência, dependentes ou marginalizados, poucos estudos têm explorado o tema dos idosos independentes e capazes ou aposentados cujos problemas de saúde são apenas aqueles que tendem a acompanhar o envelhecimento. São pessoas com idades entre 65 e 80 anos; ainda mais, em que as condições de saúde vão melhorando.

O processo de envelhecimento envolve mudanças importantes nos aspectos pessoais e sociais das pessoas. Essas mudanças, aliadas à perda de controle, são os principais fatores que colocam em risco a qualidade de

vida- QV dos indivíduos, principalmente quando ocorrem e as pessoas não estão preparadas para elas. Mudanças surgem no trabalho (aposentadoria), família, sociedade, o corpo e problemas relacionados à saúde que exigem ajustes nas percepções e estruturas da vida. São desafios psicológicos, físicos e sociais que podem levar à diminuição da QV, caso o indivíduo não os confronte de forma adequada.

Por outro lado, esta fase da vida oferece a oportunidade de aproveitar novas oportunidades, uma vez que, em geral, há mais tempo para a participação em atividades sociais, maior riqueza de experiências de vida e também conhecimentos e competências que não devem ser desperdiçados. A sociedade pode beneficiar-se de ter idosos com boa QV; não apenas porque aumentam sua participação social, mas porque a sociedade se beneficia de seus conhecimentos e habilidades.

O estudo tem por objetivo descrever sobre os desafios que as pessoas idosas enfrentam no processo de envelhecimento. Preocupados com o rigor e a solidez das evidências com que analisamos o impacto material da transformação da estrutura etária, pretendemos contribuir na procura de ferramentas que permitam fazer diagnósticos precisos e quantificar os desafios que as sociedades enfrentam no processo de envelhecimento. Especificamente, ferramentas que possibilitem reconhecer a relevância da diversidade de realidades materiais de cada país para o impacto material do envelhecimento, em que se enquadra a mudança na estrutura etária.

2. PESSOAS MAIS VELHAS NA SOCIEDADE DE HOJE

Um dos fenômenos sociais mais significativos do século 20, que se estenderá no século 21, foi o aumento da expectativa de vida da população. Isso tem resultado em um aumento da população idosa e, portanto, em um envelhecimento progressivo da sociedade. Assim, no quadro das várias regiões do mundo, a Europa tem a maior proporção de pessoas com mais de 65 anos, juntamente com o Japão, com proporções sem precedentes (SILVA et al, 2012).

Hoje fala-se na "revolução da longevidade" (viver mais e em melhores condições). Segundo Silva et al. (2012), essa ideia traz consigo a necessidade da sociedade se esforçar para oferecer, em um espaço de tempo relativamente curto, políticas diferenciadas que sejam capazes de enfrentar esse desafio com ousadia e imaginação.

É necessária a realização de um conjunto de atividades educativas orientadas para a estimulação sustentada e cognitiva e relacional visando a promoção do envelhecimento construtivo. Nunes 2012 coloca que:

[...] Identifica-se que ao longo dos tempos o conceito de envelhecimento foi construído a partir de várias conotações, especialmente quando olhado pelo viés ocidental. Desde ancião respeitado, advindo dos raros patriarcas com experiência e valorizada, ao velho caracterizando tudo o que está gasto e degradado, dando até mesmo a ideia de descartável, chegando ao conceito de pelo idoso – significando pleno de idade (NUNES, 2012, p. 25).

Para a autora, este último termo mais respeitoso, destinado em geral as camadas mais ricas da população até a denominada, mais recentemente de Terceira Idade. As construções sociais sobre envelhecimento e velhice desenvolvidas segundo Boas (2013), nas sociedades ocidentais avançadas se distanciam da teoria do desengajamento, justificada por uma concepção da velhice como processo de declínio, perda de funções e deterioração. Este paradigma centrado no déficit ainda coexiste com o paradigma emergente que suscita maior liberdade, a importância da disposição subjetiva para as formas de envelhecer e que melhor relaciona o envelhecimento à atividade e riqueza de redes vinculativas e sociais.

Outro ponto que Boas (2013) aponta é a incidência de informações no modo de envelhecimento. Essa mudança de paradigma confere aos idosos um lugar diferente na sociedade e a apropriação das tecnologias digitais pode se tornar uma oportunidade para o exercício de seus direitos.

Par Guerra (2010), as teorias sociológicas sobre o envelhecimento trabalharam os diferentes significados do que significa ser uma pessoa idosa, levando em consideração as diferenças que existem dependendo da sociedade e da cultura em que nos encontramos. Mesmo assim, em geral,

as teorias consideram que um idoso é aquele com 65 anos ou mais e que a velhice é a fase da vida que se inicia após a aposentadoria. Atualmente no Brasil Lei 5383/19 altera a legislação vigente para que as pessoas sejam consideradas idosas a partir dos 65 anos, na Europa, ao atingir os 65 anos, a pessoa tem uma esperança média de vida de mais 15 ou 20 anos, o que obriga a repensar o que acarreta o envelhecimento ou a velhice, tanto a nível individual como em nível político-social. Freitas (2010) distingue:

a) Velhice cronológica ou estatística: definida pelo fato de ter atingido 65 anos. Coincide com o fato da aposentadoria, embora o impacto da passagem do tempo seja diferente para cada pessoa. A velhice ou velhice cronológica define mal as possibilidades vitais, culturais, econômicas e de sobrevivência das pessoas, por isso é necessário buscar outra terminologia.

b) Envelhecimento biológico ou funcional: refere-se à deterioração e desgaste das capacidades físicas ou ao grau de autonomia das pessoas. Por si só é um equívoco, pois os idosos não são necessariamente incapacitados.

c) A velhice como última etapa da vida: esta etapa caracteriza-se por ser a última, a mais plétora a nível psíquico e pessoal, mas também a mais limitada do ponto de vista físico, principalmente nos últimos anos de vida. É a etapa com maior vivência, com maior serenidade e maior julgamento, com perspectiva de história e com maior maturidade.

d) Envelhecimento sociocultural atual: refere-se aos valores dominantes em relação aos mais velhos. Na sociedade atual, o homem, após conquistas culturais, tecnológicas e sociais, continua com preocupações culturais e sociais, questionando questões transcendentais do ser humano. Nessa nova etapa da história, os idosos vão adquirindo importância cada vez maior tanto quantitativa quanto qualitativamente. A sociedade ocidental está se movendo para manter o trabalho, o dinheiro e o consumo como valores dominantes, para um outro modelo, onde a realização pessoal, o lazer são valores emergentes. É nesta nova realidade que se avança, é possível que os idosos recuperem o estatuto e os papéis de prestígio social que tinham no passado, mas desta vez devido ao seu peso social específico.

É evidente que os idosos de hoje, século XXI, são diferentes dos de outros tempos. Constituem um grupo representativo da sociedade, vivem mais, têm maior qualidade de vida e, portanto, manifestam necessidades em conformidade com essa realidade.

Portanto, o caminho da educação contribui ainda mais para aumentar a qualidade de vida nessa fase. As projeções indicam que os idosos do futuro, além de constituírem uma porcentagem significativa de nossa sociedade, manifestarão características distintas da atual coorte geracional, pois terão um padrão de vida mais elevado, terão um nível cultural claramente superior, terão uma participação mais participativa e terá maior consciência e preparação para a velhice.

2.1. O papel das instituições educacionais no desafio para aumentar a QV dos idosos

As instituições públicas, organizações não governamentais e associações, assumiram a responsabilidade, o compromisso e o desafio de combater a pobreza, a exclusão, a discriminação e outros aspectos sociais que geram sofrimento e condições de vida injustas. Ações para aumentar a QV dos indivíduos, principalmente na terceira idade, podem ser extraídas de uma perspectiva global (governos, leis, regulamentos, serviços, instituições) ou local (comunidades, famílias, amigos, indivíduos).

Do ponto de vista global-local e individual, a QV pode ser afetada por meio da educação.

[...] Em diferentes fases da vida, o aprendizado é aplicado de maneiras diferentes; enquanto as crianças precisam aprender os conhecimentos mais básicos e habilidades sociais, treinando adolescentes e adultos centra-se mais nas competências profissionais e na competitividade. (ANTUNES, 2016, p. 78).

Para o autor, a educação para idosos ou aposentados não se destina a melhorar as chances de ascensão profissional e sua motivação é puramente pessoal. Os motivos mais comuns para querer aprender são: obter informações sobre um tema que lhes interessa, saber mais sobre a sociedade atual e sua história, compreender a sociedade moderna e

acompanhar as mudanças que ocorrem, especialmente para evitar a exclusão e continue a ser uma pessoa ativa e criativa. Por outro lado, as instituições oferecem este tipo de educação porque sabem que é benéfico para os idosos: proporciona-lhes os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios da sociedade atual e para serem mais ativos e participativos. Esses conceitos estão intimamente relacionados ao objetivo de aumentar a QV dos idosos.

Para Boas (2013), não pode pretender projetar uma intervenção educacional por meio de disciplinas ou atividades para aumentar a QV dos idosos em curto prazo. Aumentar a QV é um objetivo muito complexo e amplo que requer um desenho cuidadoso de todo o processo de ensino-aprendizagem que envolve, não apenas o conteúdo dos cursos; em vez disso, como é ensinado, como interagem, o ambiente e muitos outros aspectos que envolve esse processo.

A educação pode influenciar a QV dos idosos, mas como qualquer outro hábito, habilidade ou atitude, a QV pode ser aprendida da mesma forma que a tolerância, o diálogo ou a maneira correta de enfrentar os desafios.

Segundo Sinésio (2009), o aumento da QV é facilmente associado com a ideia de que é algo benéfico tanto para o indivíduo quanto para a sociedade em geral. Na sociedade atual, sendo a QV uma prioridade dos cidadãos, é comum o desenvolvimento de políticas para melhorar o bem-estar das pessoas que a compõem.

Portanto, aumentar a QV de qualquer indivíduo cujas necessidades básicas sejam atendidas é muito difícil e só pode ser alcançado a longo prazo. Não podemos levar pessoas com dificuldades sociais para eventos sociais porque pensamos que, dessa forma, o contato social irá beneficiá-los; ou diga a uma pessoa que enfrenta uma doença muito grave que tudo ficará bem. A percepção subjetiva da QV se desenvolve em todos os indivíduos, muda e passa por processos de adaptação desde o momento em que nascemos até morreremos.

A educação e a formação influenciam as possibilidades que os cidadãos têm de começar, posicionar-se e melhorar de vida. Deve-se notar também que a aprendizagem útil e agradável pode ocorrer e ocorre em diferentes contextos e ambientes: na família, no lazer, na vida comunitária e no trabalho diário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecer metas e objetivos na vida e ser membro ativo de um grupo social está relacionado a ter uma percepção subjetiva de boa saúde. Os idosos devem manter uma função generativa: por um lado, devem produzir e criar; e, por outro lado, devem estabelecer vínculos com outras pessoas e sentir-se responsáveis por elas, pois a vida de todos

Os cidadãos estão relacionados uns com os outros e isso envolve o trabalho conjunto para alcançar objetivos e causas comuns, interagindo com os outros através da comunicação e da solidariedade social. No entanto, a participação social não deve estar relacionada apenas às iniciativas próprias de cada um, que podem estar relacionadas com seus estilos de vida, suas motivações internas ou outras motivações externas; A participação social também está relacionada ao lugar que a sociedade atribui aos seus idosos

Como vimos, a QV é um estado complexo, não existe uma maneira única e simples de melhorá-la. A educação pode contribuir para elevar a qualidade de vida, ou pelo menos prevenir seu declínio. Ações socioeducativas bem elaboradas não podem ser utilizadas apenas para ensinar conteúdos a alunos mais velhos; mas também para que possam adquirir novas habilidades, atitudes e aptidões. Isso está relacionado à capacidade das pessoas de aprenderem mais sobre si mesmas, de saberem mais sobre o que é importante no ambiente social (amigos, família ou outros membros da comunidade) e de adquirir habilidades que criem vínculos úteis e positivos entre eles, relacionado a apoio social, dar e receber ajuda, ser capaz de defender os próprios interesses ou aceitar o que não pode ser mudado.

A educação pode fornecer uma ferramenta muito útil, por meio promover e desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. Aprender com o que acontece ao nosso redor e o que acontece conosco, e desta forma se adaptar. Isso pode ser alcançado graças a cursos ou atividades relacionadas com a história mais próxima, sociedade atual ou sociologia, para entender as mudanças atuais e tendências futuras. Devemos assumir nosso lugar na sociedade, na vizinhança e em nossa família de uma posição fundamentada e construtiva. Atitudes como tolerância, pensamento positivo, resolução de problemas, colaboração em grupo, etc. pode ser aprendido, e é mais fácil de adquirir de um grupo em um ambiente de aprendizagem, com outros colegas e auxiliado por facilitadores

REFERÊNCIAS

Dantas, J. Envelhecer.: <http://www.pastoraldapessoaidosa.org.br/index.php/banco-de-artigos/159-envelhecer>, 2011.

FAQUINELLO, P., & Marcon, S. S. Amigos e vizinhos: uma rede social ativa para adultos e idosos hipertensos. *Rev Esc Enferm USP*, 45(6), 1345-1352, 2011.
www.ee.usp.br/reeusp/.de: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n6/v45n6a10.pdf>.

GUTIERREZ, B. A. O., Auricchio, A. M., & Medina, N. V. J. Mensuração da Qualidade de Vida de Idosos em Centros de Convivência. *Rev. J Health Sci Inst.*, 29(3), 186-190. 2011.

KIMURA, M., & Silva, J. V. Índice de Qualidade de Vida de Ferrans e Powers. *Rev. Esc Enferm USP*, 43(Esp), 1098-1104, 2010 de:
<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a14v43ns.pdf>.

Lima, M. A. A gestão da experiência de envelhecer em um programa para a terceira idade: a Unati/UERJ. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, UNATI, 2001.
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000168461>.

LIMA-COSTA, M. F., & Veras, R. Saúde pública e envelhecimento. Rio de Janeiro, RJ: Cad. Saúde Pública, 2013,

LORDA, C., & Sanchez, C. D. Recreação na 3ª idade. (3ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2001.

PAPALIA, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. Desenvolvimento humano. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Adriane Marques Lobato Ferreira⁶

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. A preocupação é com crianças nas idades mais avançadas que frequentam as salas de recursos e salas que não condizem com sua idade. Refletir sobre a dificuldade da aprendizagem da criança em compreender os conteúdos propostos pela professora. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como Guerra (2002), Strick e Smith (2001), Weiss (1999), Rubinstein (1996), entre outros, procura enfatizar a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. Tem como finalidade a psicopedagogia que consiste numa nova área do conhecimento que através da interdisciplinaridade recorre aos aspectos específicos da psicologia e da pedagogia no processo ensino-aprendizagem. Na escola, o psicopedagogo poderá contribuir no esclarecimento de dificuldades de aprendizagem que não têm como causa apenas deficiências do aluno, mas que são consequências de problemas escolares. Concluiu-se que os alunos com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem requerem cuidados especializados de acordo com a necessidade de cada criança, de modo que a criança venha a vivenciar gradativamente as oportunidades de situações que a levem ao ensino e aprendizagem a serem desenvolvidos visando evitar processos que conduzam às dificuldades da construção do conhecimento.

Palavra-chave: Aluno, Família, Escola, Psicopedagogia.

ABSTRACT

This article aims to address the learning difficulties in the literacy process. The concern is with children at older ages who frequent the resource rooms and rooms that do not match their age. Reflect on the child's learning difficulty in understanding the content proposed by the teacher. A bibliographic research was carried out considering the contributions of authors such as Guerra (2002), Strick and Smith (2001), Weiss (1999), Rubinstein (1996), among others, seeks to emphasize the student's learning and development. It aims at psychopedagogy, which consists of a new area of knowledge that, through interdisciplinarity, uses the specific aspects of psychology and pedagogy in the teaching-learning process. At school, the psychopedagogue can contribute to the clarification of learning difficulties that are not only caused by the student's disabilities, but are the consequences of school problems. It was concluded that students with difficulties in the teaching process, learning requires specialized care according to the needs of each child, so that the child will gradually experience the opportunities of situations that lead to teaching and learning.

⁶ Graduada na Universidade Norte do Paraná de Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Clínica na Faculdade Instituto Educacional sem fronteiras integradas de Cuiabá estado de Mato Grosso.

to be developed aiming at avoid processes that lead to difficulties in the construction of knowledge.

Keyword: Student, Family, School, Psychopedagogy.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é refletir sobre a dificuldade de aprendizagem na alfabetização. Trata se de uma questão muito preocupante nas escolas brasileiras, os alunos que não conseguem compreender as matérias. Foi realizada uma pesquisa sobre o assunto que relata a dificuldade da criança em compreender os conteúdos em sala de aula.

A escola é o principal local em que se manifestam os sintomas, as queixas do não aprender, dos problemas e as dificuldades de aprendizagem. A criança que não consegue atingir as expectativas de aprendizagem escolarização é motivo de muita preocupação por parte das escolas, dos professores e dos familiares.

O objetivo é buscar soluções para que consigamos alcançar os resultados favoráveis para as crianças. A escola, família e sociedade são responsáveis não só pela transmissão de conhecimentos, valores, cultura, mas também pela formação da personalidade social dos indivíduos, e assim a aprendizagem é um processo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta por uma mudança de comportamento relativamente permanente.

É importante, também, refletir sobre as estratégias que a escola deve desenvolver para favorecer o processo de aprendizagem deste estudante. Independente do diagnóstico realizado por profissionais especializados, o que certamente contribui em muito para uma melhor compreensão das dificuldades apresentadas, a escola deve avaliar o aluno e identificar seus pontos fortes e áreas que precisam ser mais trabalhadas. A Psicopedagogia se constitui uma área de estudo que visa compreender e lidar pedagogicamente com as dificuldades de aprendizagem do aluno. Buscar soluções com outros métodos pedagógicos, em sempre os educadores conseguem resultados favoráveis para que o aluno consiga

alcançar seus objetivos propostos pelo professor. A escola deve encaminhar os casos mais críticos para dar suporte a necessidade da criança com profissionais especializado na área.

A psicopedagogia na área da educação vem para ajudar o indivíduo no processo de ensino e aprendizagem, a oferecer à criança oportunidade e situações que a levem a vivenciar ativamente o desenvolvimento e a aprendizagem. A fim de analisar quais as necessidades e comportamentos dos indivíduos com esse transtorno.

2. **DESENVOLVIMENTO**

Criança com dificuldade de aprendizagem nos gera uma preocupação nata. Muitas vezes o professor fica de mãos atadas diante de certas situações. As dificuldades que as crianças enfrentam podem estar envolvidos em vários fatores isso quer dizer que, os problemas apresentados têm caráter provisório e suas causas podem ser localizadas em diferentes dimensões do processo de aprendizagem do indivíduo. O termo dificuldade de aprendizagem surgiu em 1962 com o fim de situar esta problemática num contexto educacional, tentando, assim, retirar-lhe o estigma clínico que caracterizava. Surge, então, uma primeira definição proposta por Kirk (1962) em que era bem evidente a ênfase dada à componente educacional e o distanciamento, em termos biológicos, de outras problemáticas, tal como deficiência mental, privação cultural, entre outras.

É fundamental que o psicopedagogo saiba que deve atuar de forma preventiva e investigativa para que o seu diagnóstico seja preciso, e para isso deve atuar em conjunto com uma equipe de outros profissionais da área, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, neurologistas etc.; deve ainda conhecer minuciosamente os sujeitos envolvidos no processo da queixa para que possa intervir e diagnosticar corretamente.

Em outros a crianças com distúrbios neurobiológicos, que dificulta muito mais o seu desenvolvimento e aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo que implica em

questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim, implica um dinamismo. Weis, (1999, p. 27) reforça que:

[...] Todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do não aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possíveis aprendizagens.

Temos a Psicopedagogia clínica que tem como objeto o sujeito da aprendizagem em seu processo e em sua relação com o objeto de conhecimento a discussão da necessidade de compreender os ritmos e a dinâmica da aprendizagem desenvolvida por alunos. Para Vygotsky (1989, p. 84) As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico libera a criança das amarras da realidade.

O profissional nessa área deve procurar promover a melhor maneira possível de utilizar a intervenção psicopedagogia como transformação pessoal e social, na dinâmica da construção do conhecimento quanto a uma aprendizagem qualitativa e significativa nas dificuldades de aprendizagem, em sua ação de intervenção, terá o caráter preventivo, por isso, o mesmo precisa lançar um olhar e escuta de forma inovadora numa ação reflexiva com o sujeito aprendem a facilitar uma relação consciente de que questões desconhecidas do não aprender ou na modalidade de aprendizagem. Moraes (1997, p. 30) defende que:

[...] Todas as crianças têm possibilidades para aprender e gostam de fazê-lo e, quando esta não ocorre é por que alguma coisa na verdade não está indo bem.” Partindo deste olhar é evidente que toda criança é capaz de aprender, mesmo sofrendo limitações ou estando em qualquer idade e se alguém não aprende, é preciso averiguar a ação de quem ensina, pois muitos professores acreditam ainda que todos os seus alunos sejam iguais, não levando em conta o que cada educando sabe.

Compreender as dificuldades de aprendizagens de forma preventiva, caracterizando seus sintomas e estratégias de pequeno e grande porte, visando o aperfeiçoamento desse sujeito diante do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, propor sugestões de atividades

auxiliando a uma aprendizagem relevante na vida da criança ou adolescente para seu desempenho escolar, cognitivo, psicomotor e déficit de aprendizagem.

[...] Apesar da notoriedade das descobertas elencadas, o que a autora focaliza como o marco na história científica desse transtorno reside no fato de que as disfunções ocorrem no hemisfério direito do cérebro, onde residem a capacidade da inferência, do entendimento rápido das situações que se colocam a nossa frente, de modo que lesões nesta área podem implicar mudanças no raciocínio, o que pode ser um tanto quanto desfavorável. (SILVA, 2003, p. 193).

A insatisfação e a inquietação dos profissionais que trabalham com as dificuldades de aprendizagem fizeram com que surgisse a psicopedagogia, permitindo que diversas áreas do conhecimento como Psicologia Cognitiva, Psicanálise, Sociologia, Linguística, Antropologia, Filosofia, entre outros viessem a colaborar com esses alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Rubinstein, apud Fermino, (1996, p. 128), coloca que:

[...] O psicopedagogo é como um detetive que busca pistas, procurando selecioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas a sua meta fundamentalmente é investigar todo o processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para, valendo-se desta investigação, entender a construção da dificuldade de aprendizagem.

O processo de aprendizagem pode ser positivo, prazeroso e eficaz, mas, por outro lado, o inverso pode ocorrer, e o aprender torna-se uma dificuldade e um desprazer. As atividades lúdicas podem desenvolver a criatividade e favorecer que o aluno estabeleça vínculos positivos com o ambiente e os conteúdos escolares.

De acordo com Patto (1990), os distúrbios de aprendizagem requerem um componente patológico orgânico, por exemplo, TDAH (transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Tendo como base que a Psicopedagogia a princípio se compõe de dois saberes – a psicologia e a pedagogia, pois se trata de uma ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, sendo o seu objeto de estudo o ser em processo de construção e reconstrução do conhecimento. Segundo Piaget (2015):

[...] a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio das estruturas de pensamento e está estritamente relacionada à ação do sujeito sobre o meio, partindo do princípio de interação de Vygotsky², e acontece em etapas: assimilação, acomodação e equilíbrazão. (PIAGET, 2015, p 01.05).

Alguns estudiosos enfatizam os aspectos afetivos, outros preferem apontar os aspectos perceptivos, muitos justificam esse quadro alegando existir uma imaturidade funcional do sistema nervoso. “O saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro, e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando.” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 165).

Através do jogo é possível, ao mesmo tempo. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas, despertar o interesse do aluno e favorecer que construa conhecimentos. A psicopedagogia nos mostra a realidade da criança com defasagem na sala de aula, o aluno, ele é visto como preguiçoso e desleixado e desinteressado pelos estudos. E isso nos faz agir como professor e encaminhar o caso da criança a profissionais qualificados para ajudar na dificuldade da criança.

Desta forma, compreender o processo educativo implica no reconhecimento da existência das funções psicológica, o trabalho preventivo é realizado em diversos níveis de prevenção, dependendo se o seu objetivo é diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem ou tratar dos problemas já instalados. Segundo os teóricos citados, Piaget e Vygotsky, acredita-se que os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança de acordo com o estágio de desenvolvimento no qual se encontra. Portanto, é possível afirmar que tanto Piaget (1972/2000) quanto Vygotsky (1995) concebem a criança como um ser ativo, atento que cria hipóteses sobre o seu ambiente.

A psicopedagogia tem um profundo compromisso com o caráter preventivo, podendo não somente sanar os problemas de aprendizagens como também melhorar o desempenho das crianças.

Um olhar psicopedagógico no processo educativo se ocupa das relações sociais, do mecanismo das interações entre aluno e professor, das

ações do processo ensino a aprendizagem, uma das formas pelas quais o Psicopedagogo atua das dificuldades de aprendizagem é através da avaliação psicopedagógica. Já quando os pais são ausentes, ou quando a criança tem um vínculo familiar ruim, ela pode apresentar autoestima prejudicada e distúrbios na aprendizagem. De acordo com Ronca (1989, p. 27) O movimento lúdico simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações. Elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência.

Verificamos, portanto que as atividades lúdicas propiciam à criança a possibilidade de conviver com diferentes sentimentos os quais fazem parte de sua aprendizagem, e favorece um conhecimento mais eficaz e elas demonstram através das brincadeiras como vê e constrói o mundo, como gostariam que ele fosse quais as suas preocupações e que problemas a estão atormentando, ou seja, se expressa na brincadeira o que tem dificuldade de expressar com palavras. Segundo Silvia Criança, a Dificuldade de Aprendizagem é compreendida como uma “forma peculiar e complexa de comportamentos que não se deve necessariamente a fatores orgânicos e que são por isso, mais facilmente removíveis”. Ela ocorre em razão da presença de situações negativas de interação social. Segundo Fonseca (1995, p. 91):

[...] a aprendizagem é uma função do cérebro. A aprendizagem satisfatória se dá quando determinadas condições de integridade estão presentes, tais como: funções do sistema nervoso periférico, funções do sistema nervoso central, sendo que os fatores psicológicos também são essenciais.

Alguns sintomas podem ajudar os profissionais da escola a perceberem os sinais da Dificuldade de Aprendizagem, a partir da pré-escola e durante todo trajeto escolar da criança. O processo de construção/reconstrução adquire significados diversos em função das características próprias do indivíduo, como também do contexto, da cultura, da família e da escola em que está inserido. É neste contexto atual que o Psicopedagogo conquista espaço. Uma observação minuciosa e uma escuta atenta sem "pré-conceitos", assinalada pela imparcialidade, pode detectar a real problemática da instituição escolar. "Esse é o papel do

psicopedagogo nas instituições: olhar em detalhe, numa relação de A escola mudou com o passar dos tempos”. Novas tecnologias e metodologias ingressaram no cotidiano escolar.

De acordo Schwartzman et al (2001), existem inúmeras dificuldades e fatores que levam ao déficit de aprendizagem, entre eles estão:

- TDAH: problema de desatenção com ou sem hiperatividade (quando a criança é agitada e não consegue parar quieta). Elas se machucam com mais frequência, não têm paciência, interrompem conversas, etc.
- Prejuízo Intelectual ou deficiência intelectual: capacidade intelectual inferior à média normal.
- Lesões ou disfunções cerebrais, como exemplo a inóxia, isto é, falta de oxigênio no organismo.
- Fatores genéticos, neonatais ou pós-encefálicos e traumáticos.
- Medicamentos. Fundamental é ter senso crítico para percebermos e analisarmos a respeito do uso medicamentoso. Há casos de transtornos graves que necessitam do seu uso e como profissionais da área de psicopedagogia que ter esta clareza para informar a família e a escola, após o devido contato com a equipe multidisciplinar.
- Problemas sensoriais de audição e visão.
- Dislexia: quando a criança ou adolescente não consegue associar o símbolo gráfico e as letras ao som que eles representam, é um distúrbio genético e neurobiológico que independe da preguiça, falta de atenção ou má alfabetização. O que ocorre é uma desordem no caminho das informações, o que inibe o processo de entendimento das letras e, por sua vez, pode comprometer a escrita.
- Disgrafia: dificuldade na escrita.
- Discalculia: dificuldade de aprender tudo o que está relacionado a números como operações matemáticas, dificuldade de entender os conceitos e a aplicação da matemática; seguir sequências, classificar números.
- Dislalia: distúrbio de fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras e pela má pronúncia, omitindo, acrescentando, trocando ou distorcendo os fonemas.

- **Disortografia:** dificuldade de aprender e desenvolver as habilidades da linguagem escrita, é um transtorno específico da grafia que, geralmente, acompanha a dislexia.

A Psicopedagogia é o intermediador entre o educando e o educador, a fim de manter sempre o propósito de uma aprendizagem que possibilite a interação entre as duas partes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos disponíveis sobre o tema em questão, a psicopedagogia vem ganhando um espaço cada vez maior, especificamente no que se refere às dificuldades de aprendizagem da criança. A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. O papel do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizagem é o de ouvir, falar, propor, intervir, diagnosticar e encaminhar corretamente o sujeito para profissionais quando se percebe a real necessidade.

Para favorecer a aprendizagem do aluno com dificuldade, é importante avaliar, contextualizar, diversificar, e deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativo para o aluno, e por isso é muito importante à atuação do psicopedagogo, sabendo sobre esse diagnóstico, fazer uma reflexão, para saber qual a melhor forma de intervenção necessária para trabalhar com essas dificuldades usando os recursos e recorrendo a várias estratégias, como até pedindo auxílio a demais profissionais que trabalham esses tipos de obstáculos educacionais, desta forma objetivando-se a ajudar a criança a superar tais dificuldades. Com isso todo tem a ganhar, a escola, a família e principalmente a criança.

Cada aluno tem sua própria forma de aprender, ainda que possa ser beneficiado pelo trabalho em grupo. O ensino-aprendizagem, por sua vez, deve ser um processo dialógico. É através do diálogo que o professor conhece o aluno, identifica a necessidade e somente assim, pode refletir sobre as modificações necessárias no processo para favorecer seu desenvolvimento.

O sucesso do trabalho resultou numa pesquisa reflexiva das dificuldades que a criança encontra na escola.

É preciso ajudar o aluno a estabelecer relações entre o conhecimento novo e o que já domina. É importante, também, valorizar o que ele sabe fazer bem, para que desenvolva o sentimento de autovalorização e sinta-se encorajado a enfrentar os desafios.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª ed. Porto Alegre, Artmed: 1995.

GUERRA.L.B. **A criança com dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Enelivros.2002.

KIRK, S.A. (1962). **Educating Exceptional Children**. Boston: Houghton Mifflin. Winston (19 maio 1962) p.58 New York.

PATTO, Maria Helena. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de Submissão e Rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972/2000.

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 1989.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórica-cultural da educação**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

RUBINSTEIN, Edith. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, Fermino Fernandes. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

YIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**\5 ed. Rio de Janeiro DP E A, 1999.

ENVELHECIMENTO, EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA: A CONSTRUÇÃO DE UMA GERONTOLOGIA EDUCACIONAL

Claudia Aparecida do Carmo Rodrigues Nunes ⁷

RESUMO

Um dos fatos mais significativos que caracterizam a realidade social dos países é o processo de generalização da educação a todos os setores sociais; com efeito, a institucionalização da educação é um dos fenômenos mais significativos do ponto de vista da democratização da educação. A tudo isso deve ser acrescentado um fato sociológico de grande significado social, político, econômico e cultural, que se refere ao envelhecimento como uma nova realidade sociológica, que requer políticas específicas, nas quais a educação assume um papel cada vez mais importante para somar na qualidade de vida. O estudo bibliográfico, descritivo, qualitativo, tem como objetivo estudar a qualidade de vida e o envelhecimento, a fim de conhecer quais fatores estão mais relacionados ao bem-estar do idoso. Como resultado deste estudo compreendeu que o aumento da população idosa leva à necessidade de desenvolver planos de ação para uma atenção adequada e necessária na área da saúde, social e educativa, que seja garantido um atendimento uma vida digna e com qualidade.

Palavras-chave: Envelhecimento. Educação. Qualidade de Vida.

ABSTRACT

One of the most significant facts that characterize the social reality of countries is the process of generalizing education to all social sectors; in fact, the institutionalization of education is one of the most significant phenomena in terms of the democratization of education. To all of this must be added a sociological fact of great social, political, economic and cultural significance, which refers to aging as a new sociological reality, which requires specific policies, in which education assumes an increasingly important role to add to the quality of life. The bibliographic, descriptive, qualitative study aims to study quality of life and aging, in order to know which factors are most related to the well-being of the elderly. As a result of this study, he understood that the increase in the elderly population leads to the need to develop action plans for adequate and necessary care in the area of health, social and education, in order to guarantee a dignified and quality life.

Keywords: Aging. Education. Quality of life.

1. INTRODUÇÃO

⁷Graduação: Bacharel em Enfermagem – FAESA/ Faculdades Integradas de Saúde Pós-graduação: Especialização em Estratégia em Saúde da Família – Faculdade Estácio de Sá Mestrado: em Ciências da Educação – UNINORTE/ UNIVERSIDADE DEL NORTE

A transição demográfica é entendida como a passagem de altas taxas para baixas taxas de crescimento natural. Isto, por sua vez, implica uma mudança na estrutura populacional que se reflete em um processo contínuo e acelerado de envelhecimento populacional. O aumento da expectativa de vida, a redução da mortalidade e os avanços na saúde têm impacto em uma maior longevidade que exige a adoção de uma série de medidas para se alcançar um envelhecimento saudável e com qualidade.

O processo de generalização da educação a todos os setores sociais fez com que o idoso se tornasse uma realidade sociológica com necessidades educacionais próprias. Por esse motivo, este estudo visa lançar as bases para a construção de uma gerontologia educacional, que aprofunde a especialização das ciências da educação. Esse aprofundamento tem a ver com as mudanças sociais e demográficas nas sociedades mais desenvolvidas; com a institucionalização da educação permanente; com o aumento da expectativa de vida; com a existência do idoso como grupo social importante e significativo (LIMA-COSTA, 2013).

O objetivo deste texto é estudar a qualidade de vida e o envelhecimento, a fim de conhecer quais fatores estão mais relacionados ao bem-estar do idoso. Está organizado em quatro seções: envelhecimento da população, que define o envelhecimento populacional como objeto de estudo e descreve como vivem os idosos no país, direitos especiais para o idoso no Brasil e qualidade de vida; são mencionadas as diferentes abordagens de estudo que o assunto teve.

1. ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO

O envelhecimento é entendido como um processo que é vivido desde o nascimento e é caracterizado por diferentes mudanças nos níveis físico, mental, individual e coletivo; é também um processo natural, irreversível e não necessariamente vinculado a estereótipos e deve ser visto como uma etapa do ciclo vital com potencial para crescer e continuar aprendendo.

Existem certas diferenças em relação à idade que demarcam o envelhecimento, pois subsistem em diferentes perspectivas: cronológica, biológica, psíquica ou social. A Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece a idade de 60 anos para considerar que uma pessoa é um adulto idoso, embora nos países desenvolvidos se considere que comece aos 65 anos. Porém, para os fins desta pesquisa e do ponto de vista cronológico, e dado que o envelhecimento está vinculado a mudanças na posição da pessoa na sociedade, o indivíduo com 60 anos ou mais é considerado um adulto idoso, associando-o também ao emprego e à aposentadoria, além disso, de acordo com a Legislação do país, que também entende os idosos como homens e mulheres a partir dessa idade (FAQUINELLO e MARCON, 2011).

Segundo Nunes (2012, p. 46):

[...] a Constituição Federal Brasileira endossa de forma equívoca o conceito indevido da palavra envolvendo o ser idoso. Veja o que determina textualmente em seu artigo 203 – Inciso V, que estabelece: [...] a garantia de um salário-mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme prevê a lei (nunes, 2012, P. 46).

Para a autora, a importância da proteção pela Lei Maior, ao idoso deve ser uma das características mais marcantes dos países mais desenvolvidos e, sem dúvida, o envelhecimento progressivo da sociedade e o aumento da expectativa de vida. Podemos até apontar que o conceito de idoso e outras noções de significado semelhante, como um grupo social que tem características próprias, que engloba um determinado espaço de tempo e que mantém certas especificidades.

O envelhecimento demográfico é o resultado de um processo de transição caracterizado por um aumento tanto percentual como em números absolutos do grupo populacional com 60 anos ou mais, em decorrência da diminuição das taxas de fecundidade e mortalidade, e com isso o aumento da expectativa de vida graças aos avanços tecnológicos da medicina e maior acesso aos serviços de saúde que os governos implementam há décadas. O envelhecimento ocorre em todas as regiões do

mundo, mas aumenta mais rapidamente em países com diferentes níveis de desenvolvimento, incluindo aqueles que também têm uma proporção significativa de populações jovens (KIMURA & SILVA, 2010).

Na verdade, a Gerontologia no Brasil vem avançado; isso é observado nos números da Pesquisa do IBGE (2017) que indicam que em 2015 havia um total de 20,41 por cento correspondem a adultos com mais de 60 anos. Um dos indicadores mais utilizados para estudar o crescimento deste grupo é o índice de envelhecimento que relaciona o número de idosos com o número de crianças e jovens, e permite observar a velocidade com que cada grupo cresce; outra é a dependência, que relaciona a população inativa ou economicamente dependente com a população ativa. A tendência destes permite elaborar projeções e, embora seja importante lembrar que o futuro é incerto uma vez que muitos são os fatores que o determinam:

[...] As projeções populacionais representam atualmente um instrumento fundamental da política populacional, uma vez que permitem antecipar as demandas sociais e avaliar as diferentes trajetórias que decorreriam de afetar ou manter as tendências atuais das variáveis que afetam a quantidade, estrutura e dinâmica demográfica (KIMURA & SILVA, 2010, p. 45).

Então, de acordo com o Conselho Nacional de População, os autores colocam que, espera-se que até 2030, no país, a população com 60 anos ou mais chegue a 14,81% do total; o índice de envelhecimento aumentará, pois, a previsão é de que haja 63 pessoas nessa faixa para cada 100 crianças menores de 15 anos. Da mesma forma, em termos de índice de dependência, são esperados 24 idosos para cada 100 em idade economicamente ativa.

As mudanças na distribuição etária que se esperam nos próximos anos vão influenciar na formação de novos comportamentos, demandas e necessidades. O envelhecimento da população exigirá mais atenção médica e psicológica de qualidade; no âmbito econômico, a população ocupada deve sustentar um número crescente de idosos dependentes, garantindo-lhes uma renda básica e com ela uma vida digna. Nos serviços, talvez sejam necessários menos creches e serviços de pediatria e mais

geriatrias, gerontologistas, oncologistas, cardiologistas e especialistas no atendimento de doenças crônico-degenerativas. É necessário, a partir de agora, iniciar programas de educação e capacitação para que todos os profissionais de saúde recebam capacitação para atender às necessidades desse grupo de pessoas; além disso, a infraestrutura deve ser criada para o atendimento adequado às suas demandas.

2.1. Direitos especiais para o idoso no Brasil.

A Política Nacional do Idoso (PNI), pela Lei 8.842/94 e regulamentada pelo Decreto 1948/96, estabelece direitos sociais, garantia da autonomia, integração e participação dos idosos na sociedade, como instrumento de direito próprio de cidadania, sendo considerada população idosa o conjunto de indivíduos com 60 anos ou mais.

A Lei nº 8.842/94 criou o Conselho Nacional do Idoso, responsável pela viabilização do convívio, integração e ocupação do idoso na sociedade, através, inclusive, da sua participação na formulação das políticas públicas, projetos e planos destinados à sua faixa etária. Suas diretrizes priorizam o atendimento domiciliar; o estímulo à capacitação dos médicos na área da Gerontologia; a descentralização político-administrativa e a divulgação de estudos e pesquisas sobre aspectos relacionados à terceira idade e ao envelhecimento.

A partir da Lei nº 10.741/03, mais conhecida como Estatuto do Idoso, a história dos Direitos Especiais aos Idosos, ganhou força e destaque no Brasil. Esta Lei entrou em vigor em janeiro de 2004.

A Política Nacional do Idoso foi implantada através da Lei nº 8.842/94 que é muito mais abrangente e determina inúmeros benefícios e garantias à terceira idade, além de instituir penas severas para quem

desrespeitar ou abandonar cidadãos idosos, sejam masculinos ou femininos. Por meio de descontos de até 50% nas atividades culturais de lazer, cultura e esporte – teatro, cinema, lazer e esportivas - jogos de futebol e outros do gênero, o Estatuto do Idoso Brasileiro, historicamente garante, a todos os idosos: I – que os meios de comunicação: rádio, tv, jornais, deverão manter espaços ou horários especiais de programação de caráter educativo, informativo, artístico e cultural sobre o processo de envelhecimento do ser humano; II – e gratuidade nos transportes coletivos públicos para as pessoas maiores de 65 - sessenta e cinco - anos.

A legislação Estadual e Municipal poderá dispor sobre a gratuidade para as pessoas a partir da faixa etária de 60 a 65 anos. No caso de transporte coletivo intermunicipal e interestadual, ficam reservadas duas vagas gratuitas por veículo para idosos com renda igual ou inferior a dois salários-mínimos nacional, garantido desconto de pelo menos 50% para os idosos de mesma renda que excedam essa reserva em cada coletivo/horários;

– Previdência – o reajuste dos benefícios da Previdência Social deve ser garantido na mesma data do reajuste do salário-mínimo nacional, porém, com percentual definido em legislação complementar do Governo Federal, inclusive já em vigor em todo o território brasileiro; – Assistência – o recebimento de pelo menos um salário mínimo nacional, é garantido como benefício da Previdência Social, por pessoas a partir do momento que completa 65 anos de idade, consideradas incapazes de prover sua capacidade laboral ou de sua subsistência ou cujas famílias não tenham renda mínima para sobreviver condignamente falando;

III – Justiça – os idosos tem prioridade na tramitação dos processos e procedimentos judiciais nos quais são partes, isto já a partir de 60 anos de idade; VI – saúde – todo idoso tem direito ao atendimento preferencial no SUS¹⁰. Importante salientar que a distribuição de remédios, principalmente os de uso continuado, diário, deve ser gratuita, assim como próteses e outros recursos para tratamento e reabilitação psíquica ou motora. Os planos de saúde estão proibidos de discriminar o idoso com a cobrança de valores diferenciados em razão da idade;

VII – Educação – os currículos escolares deverão prever conteúdos voltados ao processo de envelhecimento da pessoa humana, a fim de contribuir para a eliminação do preconceito por raça, credo religioso, sexo, partido político, cor e outros. O poder público federal, estadual e municipal apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos em padrão editorial que facilite a leitura em bibliotecas ou em casa, bem como voltar aos estudos depois dos 60 ou 65 anos de idade, isto dependerá de cada pessoa em si e que deve ter apoio da sociedade e dos governos;

VIII – Habitação – os idosos tem prioridade para a aquisição de moradia própria nos programas habitacionais dos governos federal,

estadual e municipal, mediante reserva de 3% (três por cento) das unidades construídas, além de critérios de financiamento da casa própria compatíveis com os rendimentos de aposentadoria ou pensão de cada idoso.

O Estatuto do Idoso proclamado pela Lei nº 10.741/03, prevê os crimes passíveis de sanções se praticados contra os anciãos:

- Expor pessoa idosa a perigo de vida, submetendo-a a condições desumanas ou degradantes ou privando-a de alimentos e cuidados indispensáveis: de dois meses a doze anos de prisão e multa contra o infrator;
- Deixar de prestar assistência a idoso sem justa causa: pena de seis meses a um ano de prisão e multa;
- Abandonar idoso em hospitais ou casas de saúde: pena de seis meses a três anos de prisão e multa;
- Coagir o idoso a doar, contratar, testar ou outorgar procuração – pena de dois a cinco anos e multa;
- Exibir, em qualquer lugar meio de comunicação, informações ou imagens depreciativas ou injuriosas à pessoa idosa, pena de um a três anos de prisão e multa;
- ✓ Reter cartão magnético de conta bancária do idoso para assegurar recebimento de dívida – pena de seis meses a dois anos de prisão e multa;
- ✓ Agravamento de pena para homicídio culposo (por exemplo: morte provocada pelo trânsito de automóvel ou semelhante) – pena de um terço a mais quando a
 - ✓ vítima tiver mais de 60 anos de idade, independentemente de ser masculino ou feminino;
 - ✓ Agravamento de pena para abandono: um terço a mais quando a pessoa acima de 60 anos de idade estiver sob guarda, cuidado ou vigilância de autoridade.

Ou seja, dá uma definição inadequada para os idosos; vale dizer que o idoso não é nada disto. Melhor é definir o idoso como sendo aquele que atingiu a plenitude da maturidade da idade. Com efeito, a pessoa - homem e mulher - não deve ser avaliado tão somente pelos anos que já

viveu e nem os cabelos brancos que prateiam sua cabeça, mas, por sua capacidade plena de pensar, de discernir, de interagir, de inventar, de contribuir, de criar algo e agir. Há muita gente por aí que aos vinte, trinta e/ou quarenta anos que são já são velhos no sentido depreciativo da palavra, e/ou são decrépitos.

2.1. Qualidade de vida na velhice

Segundo Dantas (2011), em geral, a velhice é percebida como uma idade de deterioração associada à diminuição das capacidades físicas e mentais, ao contrário de outras fases da vida que são consideradas crescimento e desenvolvimento. Em contrapartida, Kimura & Silva (2010) concebe como um processo natural de crescimento e aprendizagem.

Nas décadas anteriores, a percepção do idoso era como fonte de sabedoria, conhecimento e força, era até importante ter um deles na família; entretanto, agora a percepção mudou e está associada principalmente à dependência ou doença, de modo que cada vez menos os filhos querem cuidar deles (FAQUINELLO e MARCON, 2011).

Segundo a Pesquisa Nacional da Pessoa Idosa, Lima (2001) coloca que os idosos são considerados o quarto grupo da população vulnerável à discriminação, antes dos povos indígenas, negros e homossexuais que ocupam os primeiros lugares. A discriminação, segundo o autor, é caracterizada pelos atributos negativos de improdutividade, ineficiência, doença e declínio geral, portanto, o envelhecimento, longe de ser visto como uma etapa natural do ciclo vital, está vinculado a um processo repleto de ameaças e degradação, para a qual esta condição não é esperada com felicidade.

Este grupo de pessoas vivencia mudanças físicas, psicológicas e sociais, o que os torna uma população vulnerável, entendendo por vulnerabilidade: O processo multidimensional e multicausal, em que convergem simultaneamente a exposição aos riscos, a incapacidade de resposta e a adaptação dos indivíduos, agregados familiares ou

comunidades, que podem ser feridos, feridos ou danificados face às alterações ou permanência de situações externas e / ou internas que afetam seu nível de bem-estar e o exercício de seus direitos (PAPALIA, OLDS, & FELDMAN, 2006).

Os idosos apresentam desvantagens como maior exposição a doenças, principalmente doenças crônico-degenerativas e incapacitantes, apresentam também condições de dependência econômica e pobreza, perda de capacidades físicas e mentais e diminuição do seu grau de autonomia e adaptabilidade. Em relação ao exposto e segundo Kimura & Silva (2010), estima-se que entre 2010 e 2050 o número de pessoas em idades avançadas que apresentarão deficiência física passará de 3 a 15 milhões, de modo que se multiplicará por cinco neste período, isso sem considerar o possível aumento da expectativa de vida, que vai acentuar esse número.

A qualidade de vida também resulta da união de diferentes fatores como moradia, patrimônio, renda, vestuário, alimentação, educação, suporte social percebido e até mesmo variáveis sociodemográficas como idade e sexo. Dantas (2011) conclui em sua pesquisa que tanto para essas pessoas quanto para seus familiares, a qualidade de vida também está associada a elementos secundários como o cuidado e a proteção digna, além do respeito à sua condição de pessoa e de ser humano, uma vez que gera ambientes de dependência que afetam a casa (FAQUINELLO e MARCON, 2011).

Assim, para este estudo e de acordo com a definição do Grupo de Avaliação da Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde, segundo Gutierrez e Auricchio (2011, p. 45), “qualidade de vida é considerada como a percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida dentro do contexto da cultura e do sistema de valores em que vivem e com respeito aos seus objetivos, expectativas, normas e preocupações. A partir deles para medir a qualidade de vida dos idosos desta pesquisa, são considerados elementos objetivos e subjetivos e agrupados em quatro

áreas: i) condições de moradia, ii) renda, iii) bem-estar subjetivo e iv) condições de saúde.

A educação deve ser realizada em um ambiente social, não apenas para a realização de seu próprio objetivo, mas para sua própria implementação. A praxeologia educacional neste grupo é radicalmente social por natureza, uma vez que os processos educacionais devem centrar-se na convivência, no contato humano e no encontro. Portanto, a educação de idosos deve ser considerada como uma nova resposta da sociedade em geral aos novos desafios e demandas sociais, à existência de outras faixas etárias, apostar em uma nova forma de educação para os idosos que foca na qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a educação também pode melhorar a qualidade de vida dos idosos, existe uma relação muito forte entre o índice de qualidade de vida e a escolaridade. Em relação à escolaridade, afirma-se que uma pessoa com estudos tem maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho formal e melhor remunerado, de modo que o escopo de satisfação de suas necessidades é maior do que aquelas pessoas que não possuem formação acadêmica; compreendeu-se que a Lei do Idoso tem por objetivo garantir o exercício dos direitos da pessoa idosa, bem como estabelecer as bases e disposições para seu cumprimento, a fim de melhorar sua qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

Dantas, J. Envelhecer.: <http://www.pastoraldapessoaidosa.org.br/index.php/banco-de-artigos/159-envelhecer>, 2011.

FAQUINELLO, P., & Marcon, S. S. Amigos e vizinhos: uma rede social ativa para adultos e idosos hipertensos. *Rev Esc Enferm USP*, 45(6), 1345-1352, 2011. www.ee.usp.br/reeusp/.de: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n6/v45n6a10.pdf>.

GUTIERREZ, B. A. O., Auricchio, A. M., & Medina, N. V. J. Mensuração da Qualidade de Vida de Idosos em Centros de Convivência. *Rev. J Health Sci Inst.*, 29(3), 186-190. 2011.

<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nex tAction=lnk&exprSearch=606337&indexSearch=ID>

KIMURA, M., & Silva, J. V. Índice de Qualidade de Vida de Ferrans e Powers. *Rev. Esc Enferm USP*, 43(Esp), 1098-1104, 2010 de: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a14v43ns.pdf>.

Lima, M. A. A gestão da experiência de envelhecer em um programa para a terceira idade: a Unati/UERJ. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, UNATI, 2001. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000168461>.

LIMA-COSTA, M. F., & Veras, R. Saúde pública e envelhecimento. Rio de Janeiro, RJ: Cad. Saúde Pública, 2013, de:
http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2003000300001&lng=en&nrm=iso

LORDA, C., & Sanchez, C. D. Recreação na 3ª idade. (3 a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2001.

PAPALIA, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. Desenvolvimento humano. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

INTERVENÇÕES DO HOMEM NO ESPAÇO AMBIENTAL

Magna Juliana de Assis Toledo⁸

RESUMO: O artigo trouxe como objetivo geral: analisar o comportamento ecológico do homem. A Metodologia empregada constituiu de um estudo do tipo exploratório descritivo, com pesquisa bibliográfica, método qualitativo. Trouxe como problema: Como as causas desses problemas ambientais estão enraizadas no comportamento humano? O estudo contribui para a discussão a respeito da compreensão atual do comportamento ecológico do ser humano a partir de uma relação de dominação utilitarista do meio ambiente, em contraposição ao seu entendimento da perspectiva ecológica, que responde a um modelo natural que faz parte das relações com o ecossistema. Nesse sentido, o resultado apontou que o paradigma da crise ambiental, em que tal comportamento do homem em relação ao meio ambiente se constitui num grave problema para a sociedade. Segundo os autores, o problema estaria intimamente ligado ao sistema produtivo e econômico que promove a artificialização do ser humano, criando falsas necessidades que, por meio do seu consumo, garantem a sustentabilidade do modelo econômico. A reflexão crítica é levantada a partir da educação.

Palavras-chave: Comportamento ecológico. Consumismo. Crise Ambiental.

ABSTRACT

The article has as its general objective: to analyze the ecological behavior of man. The methodology used consisted of a descriptive exploratory study, with bibliographic research, qualitative method. It brought as a problem: How are the causes of these environmental problems rooted in human behavior? The study contributes to the discussion regarding the current understanding of the ecological behavior of human beings from a relationship of utilitarian domination of the environment, in contrast to their understanding of the ecological perspective, which responds to a natural model that is part of the relations with the ecosystem. In this sense, the result showed that the paradigm of the environmental crisis, in which such behavior of man in relation to the environment is a serious problem for society. According to the authors, the problem is closely linked to the productive and economic system that promotes the artificialization of human beings, creating false needs that, through their consumption, guarantee the sustainability of the economic model. Critical reflection is raised from education.

⁸Graduação: Licenciatura em Pedagogia em Educação Infantil - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-graduação: Geografia do Brasil- Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

Keywords: Ecological behavior. Consumerism. Environmental Crisis.

1. INTRODUÇÃO

O agravamento das ações do homem em relação ao meio ambiente é crescente. A partir da década de 1960, em função do reconhecimento do estado de degradação ambiental na escala mundial segundo Antunes (2011), houve discussões, convenções, manifestos, entre outros que encaminharam para o processo de mudança no pensamento global e as formas de interação do homem e a natureza, com base no reconhecimento e na análise interdisciplinar de problemas socioambientais complexos. Desde aquela data, diversos tratados internacionais foram assinados, promovendo o estabelecimento do conceito de desenvolvimento sustentável. Com base nessa necessidade de reversão e, em grande medida, prevenção da degradação ambiental, passaram a criar mecanismo de Avaliação de Impacto Ambiental (AIA), promovido mundialmente há quatro décadas e amplamente aceito desde a Conferência de as Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1992. Atualmente, 191 países das Nações Unidas contemplam esse processo em suas agendas políticas conforme Moraes (2006), pois isso mostra que a AIA se tornou uma ferramenta indispensável para políticas públicas ambientais.

Este estudo assume uma perspectiva de análise da ação do homem em relação ao meio ambiente. Com base nisso, o que hoje é considerada como crise ecológica é uma consequência da degradação que o homem tem causado nos ecossistemas por meio de práticas produtivas voltadas para o atendimento das necessidades materiais e a sobrevivência da população. Com a ideia do progresso ilimitado e com o desenvolvimento tecnológico dos últimos séculos, o ser humano tem conseguido impor-se ao meio ambiente para satisfazer as necessidades de mobilidade e crescimento impostas por uma cultura de acumulação e lucro. Diante dessa análise, o conhecimento científico mostra que os recursos não são ilimitados e que o desenvolvimento e organização da indústria orientada para o mercado, práticas agrícolas massivas, obtenção e uso desproporcional de energia e

hábitos de vida e de consumo são gravemente prejudiciais aos ecossistemas e colocando seriamente em perigo a vida no planeta e a sobrevivência dos seres humanos. Dessa forma surge o problema da pesquisa: Como as causas desses problemas ambientais estão enraizadas no comportamento humano?

Partindo dessa análise a hipótese de que: A solução pode ser encontrada na mudança de comportamento de grupos e organizações no uso eficiente dos recursos, nas mudanças culturais e de estilo de vida do homem.

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se em discorrer sobre a relação estabelecida entre determinados construtos característicos do comportamento do homem em relação ao meio ambiente, pois os problemas ambientais impactam a qualidade de vida das pessoas, na medida em que influenciam sua situação na sociedade, pois afetam seu efetivo bem-estar e suas possibilidades e perspectivas de vida, assim como é relevante para a sociedade. O estudo tem como objetivo geral: analisar o comportamento ecológico do homem, como objetivos específicos: falar do modelo econômico e da crise ambiental; comentar sobre a questão ambiental contemporânea; discorrer sobre as mudanças climáticas e perda de biodiversidade como dois grandes problemas ambientais da ação do homem.

Este estudo é do tipo exploratório descritivo, com pesquisa bibliográfica, pois procura compreender o fenômeno a ser investigado e como se manifesta pela ação do homem. Para realizá-lo, optou-se por trabalhar com metodologia qualitativa.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Comportamento ecológico e ser humano

O comportamento humano tem demonstrado impacto sobre o meio ambiente conforme Carvalho (2013). Prova disso é a degradação e poluição ambiental que afeta o planeta hoje, constituindo uma das principais preocupações globais.

Em todo o planeta, de acordo com Oliveira e Guimarães (2014) como pano de fundo, confirma a existência de um grave problema:

[...] A poluição da água doce, especialmente em rios da América Latina, África e Ásia, piorou a tal ponto que cerca de um terço da biodiversidade de seus ecossistemas já foi perdida (13,14). Por sua vez, a sobre exploração de espécies levou à extinção de 58% dos peixes e à perda de 38% da biodiversidade terrestre desde os anos 1970 a uma taxa média de 1,1% (15). As concentrações de poluentes atmosféricos nas principais cidades do mundo excedem os limites declarados como seguros pela Organização Mundial da Saúde, e o número de mortes por exposição a partículas transportadas pelo ar até 2050 deve chegar a 3,6 milhões de pessoas por ano no mundo (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2014, p. 56).

Esses dados colocados pelos autores, postula que os fatores explicativos da atual crise ambiental são históricos e culturais, bem como contínuos. Mais especificamente, a exploração ambiental ocorrida durante os últimos séculos e principalmente na segunda metade do século XX tem sido provocada por um conjunto de forças denominado complexo, que se refere ao resultado do produto da tecnologia, a economia, a demografia, as instituições e a cultura.

Para Montibeller-Filho (2011, p. 67), como um conjunto de crenças, valores e atitudes socialmente compartilhados, “a tecnologia, a economia e a religião podem contribuir para a degradação ambiental diretamente ou por meio de sua influência”. Assim, como eles também podem e devem contribuir para resolver e prevenir a degradação.

Em nosso País, como discorre Montaigne (2011, p. 89), a situação não diferente de outros países: “A poluição do ar nas áreas urbanas é permanentemente alta, a escassa água disponível está poluída e o habitat está sendo perdido”; Pelizzoli (2015) contribui também esclarecendo que as emissões de gases de efeito estufa aumentaram 23% entre 2015 e 2018, que é considerado um dos maiores percentuais entre os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Soma-se a isso o aumento vivenciado pela gestão irresponsável dos resíduos sólidos, atingindo uma geração “estimada de 6,5 milhões de toneladas de resíduos urbanos somente até 2016” (ANTUNES, 2011, p. 77). A esse respeito, deve-se notar que atualmente mais de 95% dos resíduos coletados ainda são armazenados em aterros conforme Carvalho (2011), método de destinação de resíduos que pelo autor é considerado inadmissível desde a década de 1990, mas que hoje faz parte das ações que ainda estão sendo realizadas no Brasil.

Silva (2015) chama atenção para o fato de que, é nesse contexto que deve haver mudança de comportamento do homem pela percepção da inter-relação que desenvolve com as outras pessoas e com seu meio, apresentando certo comportamento, que, na perspectiva antropocêntrica, se apresenta como um problema que ameaça os ecossistemas, gerando o paradigma da crise ambiental.

Do ponto de vista ecológico, segundo Wells (2014) o ser humano, como todo organismo, constitui parte integrante do ecossistema (9) e, portanto, seu “comportamento ecológico” obedece ao seu funcionamento natural em uma rede de inter-relações, dependendo do meio ambiente e de seus recursos. sobreviver e prosperar.

[...] De acordo com suas necessidades e movidos para atuar em prol de sua sobrevivência, o ser humano demanda recursos e energia do meio ambiente; comporta-se como competidor e predador para obter alimento, combustível, fibras, abrigo, reprodução, água, ar, solo e outros que considere necessários. Estes são usados, transformados e devolvidos como resíduos que impactam o meio ambiente, mas que contribuem para o escoamento de matéria e energia no ecossistema. Nesse sentido, o “comportamento ecológico”, por mais prejudicial que possa parecer, é uma parte natural do ecossistema (WELLS, 2014, p. 89).

Pela colocação do autor, compreende-se que, o ser humano, pela sua condição pensante, apresenta necessidades que vão desde as fisiológicas - indispensáveis à subsistência - às de reconhecimento social e autorrealização; ao contrário de outros organismos, é um "animal necessitado" que, exceto por breves períodos de tempo, nunca atinge um estado de satisfação completa; suas necessidades como ser social não têm limites e, ao satisfazer qualquer um deles, surge em seu lugar um novo e

superior, “necessitando de um alto valor de si, da estima dos outros, prestígio, status, fama e glória” (BRANCHIER e TESOLIN). São justamente essas necessidades altamente egocêntricas que, em nossa opinião, distinguem o homem dos demais organismos, levando-o a competir não só por recursos, mas também por identidade e prestígio social.

Por outro lado, a permanente insatisfação do ser humano tem levado a buscar novas formas de se relacionar com o meio ambiente, promovendo modificações no sistema produtivo e econômico baseado na dominação e gestão utilitária da natureza.

2.2. Modelo econômico e crise ambiental

O modelo econômico atual é caracterizado segundo Alier (2018) pela extração de recursos naturais e sua capitalização em dinheiro, o que gera lucros e um maior nível de consumo que impulsiona e sustenta o sistema.

De acordo com Sachs (2012), respondendo às necessidades egocêntricas do ser humano, o modelo cria falsas necessidades que afirma satisfazer, incentiva a compra de coisas desnecessárias, oferece soluções para problemas inexistentes e promove elementos carregados de significado simbólico que aumentam o status social. Portanto, tudo o que existe tem um potencial de mercantilização que pode ser convertido em um objeto de valor pronto para ser apropriado, explorado e utilizado para dinamizar ainda mais o modelo econômico neoliberal.

Nessa lógica, Accioly (2017) fala do modelo econômico neoliberal que tem promovido uma mensagem de crise, em que o comportamento do homem se torna um problema que ameaça os ecossistemas, desnaturando a competição, a degradação e a poluição. Segundo o autor, essa mensagem permite que esse modelo crie novas necessidades, entre elas para viver em um ambiente saudável, que se apresenta como um bem de consumo, podendo acessá-lo com dinheiro, principalmente por meio dos serviços ecossistêmicos, atribuindo um valor monetário à natureza, que ele reforça o paradigma da mercantilização. Prova disso é a mensagem do PNUD na

XI Convenção Internacional sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada em Cuba em julho de 2017, que menciona: “Contagem da Natureza \$” (ACCIOLY, 2017, p. 5).

Nesse sentido, Araripe (2016) fala sobre a crise e que todo homem deve assumir um olhar antropocêntrico, sem se excluir do ecossistema do qual fazem parte:

[...] Nosso comportamento ecológico não é um problema”, faz parte das inter-relações que incluem a competição e a predação, que garantem a subsistência, o fluxo de matéria e energia no ecossistema, e onde a eliminação de resíduos faz parte do processo. Eis uma nova necessidade que não atende à mercantilização, mas à consciência que nos caracteriza como espécie; que, fortalecidos pelo nosso papel no ecossistema de competir, preda e poluir, assumimos o apelo à expansão para novas relações ecológicas, que impliquem colaboração, mutualismo ou comensalismo, que podem se tornar bases de novas economias e pilares fundamentais para uma mudança paradigmática, que nos leva a compreender que no ecossistema somos interdependentes com o resto dos organismos que o compõem, o que deve nos impulsionar no caminho da solidariedade que permite à espécie humana uma verdadeira transformação (ARARIPE, 2016, p. 56).

Para o autor, é preciso refletir que o homem faz parte de um modelo de consumo de energia, crescimento e mortalidade que é inerente à vida; parte integrante do ecossistema no qual dependem do meio ambiente para sobreviver, no qual impactam a economia e somos impactados.

A principal causa da contínua deterioração do meio ambiente global é o padrão insustentável de produção e consumo, principalmente nos países industrializados. Enquanto nos países em desenvolvimento, a pobreza e a degradação ambiental estão intimamente relacionadas a economia” (BATISTA, 2013, p. 34).

Como discorre Souza (2015), se tais modelos são agora "insustentáveis", é porque é evidente que é impossível continuar a manter estilos de desenvolvimento que têm sido historicamente baseados na exploração do meio ambiente, em geral, e do ser humano e regiões periféricas do sistema mundial, em particular.

Como aponta Alier (2018, p. 98), esta situação caótica foi criada pela “sociedade tecnológica baseada na Revolução Industrial e protegida pelo capitalismo incipiente”, que introduziu no meio socioeconômico. e os principais problemas ambientais para as gerações atuais e futuro. Há uma consciência crescente de viver em uma "aldeia global" e para estrelar a era revolucionária da globalização que abrange das questões ambientais aos processos socioeconômicos.

Portanto, com este enorme progresso científico e tecnológico, o crescente o abuso e a deterioração da natureza andam de mãos dadas com o aumento da pobreza e miséria humana para a maioria dos habitantes do planeta.

2.3. A questão ambiental contemporânea

Um dos objetivos deste artigo é mostrar que a situação ambiental contemporânea não só implica um alto grau de risco para as gerações futuras, mas também apresenta um nível significativo de incerteza quanto ao conhecimento que se tem sobre ela. Mesmo assim, o que parece estar fora de questão é que o ser humano passou a ter uma presença na biosfera nunca antes vista e com grau irreversível de extensão e profundidade em muitas esferas. A seguinte citação de Milaré (2011) que resume, firmemente, essa presença humana na biosfera:

[...] A alteração humana da Terra é substancial e crescente. Entre um terço e metade da superfície terrestre foi transformada pela ação humana; a concentração de dióxido de carbono na atmosfera aumentou quase 30% desde o início da Revolução Industrial; mais nitrogênio atmosférico é fixado pela humanidade do que por todas as fontes naturais terrestres combinadas; mais da metade de toda a água doce superficial acessível é utilizada pela humanidade; e cerca de um quarto das espécies de pássaros na Terra foram levadas à extinção. (MILARÉ, 2011, p. 125).

O autor procura explicar sobre o resultado do homem sobre o meio ambiente, que permite visualizar os efeitos diretos e indiretos da atividade humana no sistema terrestre. O crescimento populacional e o aumento do uso de recursos são mantidos por meio de esforços humanos, como agricultura, indústria, pesca e comércio internacional.

De acordo com Castro (2014), esses empreendimentos transformam a superfície da Terra, alteram os ciclos biogeoquímicos e modificam a condição biológica dos ecossistemas. Os dois principais resultados que o autor observa são as mudanças climáticas e a perda da diversidade biológica. Em suas palavras:

[...] Essas mudanças relativamente bem documentadas, por sua vez, acarretam alterações adicionais no funcionamento do sistema terrestre, principalmente por impulsionar mudanças climáticas globais e causar perdas irreversíveis de diversidade biológica (CASTRO, 2014, p. 92).

Para o autor, embora essas mudanças sejam "relativamente bem documentadas", existem muitas incertezas e controvérsias sobre suas implicações. Castro (2014) questiona: "Essas transformações da biosfera são um problema para as gerações futuras?" A questão não é saber se o ser humano fez progressos significativos no uso e modificação da biosfera, mas saber se essas mudanças pioram ou melhoram as condições de perpetuação da vida humana.

Segundo Montaigne (2011), o problema ambiental apresenta duas características combinadas que dificultam a tomada de posição do público. A primeira é que abrange uma quantidade tão vasta de conhecimento científico que facilmente se torna uma discussão especializada. A segunda é que os elementos estão tão inter-relacionados que não é possível modificar um deles sem que suas repercussões cheguem aos demais.

Pelizzoli (2015) explica nessa questão, que o resultado consiste em que, alguns meios de comunicação o problema ambiental aparece como "catastrófico", enquanto em outros aparece como algo facilmente superável pela ciência e suas implementações técnicas. Em ambos os casos, a discussão tende a ser realizada principalmente em um terreno formal, técnico e apolítico, quando o principal problema ambiental não é um ambiente "estranho" ao ser humano, mas faz parte da natureza interna da própria sociedade humana. altamente diferenciada e contraditória em sua relação com o meio ambiente. Assim, as divergências e lacunas do conhecimento científico são agravadas pelos interesses de diferentes

grupos, países e setores da sociedade humana, que são definitivos na hora de avaliar a gravidade do problema.

2.4. Mudanças Climáticas e perda de Biodiversidade, dois grandes problemas ambientais

Por Mudanças Climáticas entende-se uma série de transformações no clima da Terra que impactam significativamente os ecossistemas, a vida em geral e a vida humana em particular. É um dos principais problemas ambientais contemporâneos, junto com a perda de biodiversidade e o "buraco" do ozônio. Segundo Accioly (2017), embora os problemas estejam inter-relacionados e exerçam sinergias entre eles, a principal causa das mudanças climáticas é atribuída ao aumento da temperatura causado pelo homem.

[...] O Sol irradia calor para a Terra diariamente na forma de luz. Cerca de 50% dessa luz é refletida de volta ao espaço, seja pelas nuvens ou pela própria Terra. Os outros 50% aquecem a terra convertendo-a em energia térmica. Parte dessa energia térmica retorna ao espaço novamente como radiação infravermelha (aproximadamente 400 watts por dia por metro quadrado). No entanto, uma parte (160 watts por dia por metro quadrado) fica presa na atmosfera, causando o efeito estufa. Este efeito é continuamente modificado por vários fatores, como a abundância e altitude das nuvens que aumentam ou diminuem a refletividade, partículas na atmosfera que podem interceptar a luz, geleiras cujo aumento reflete mais luz, o vento que levanta ondas que reduzem o reflexo do mar, a circulação atmosférica que varia o arranjo das nuvens, etc. (ACCIOLY, 2017, p. 76).

Segundo o autor, esses elementos também geram esses gases consumindo combustíveis fósseis, queimando biomassa. Em alguns casos a produção é direta, como na queima de combustíveis fósseis, ou na fermentação de resíduos agrícolas, ou na criação de rebanhos que expõem metano. Em outros casos é indireto, como no desmatamento, onde se destrói a vegetação que deixa de consumir e armazenar carbono, aumentando a magnitude desse gás na atmosfera.

Batista (2013) estima-se que o aquecimento global causará efeitos significativos nos ecossistemas, com extinções massivas de espécies que não serão capazes de se adaptar às rápidas mudanças climáticas e com migrações em outros casos. De acordo com o autor, para os humanos, as

consequências serão múltiplas principal dessas consequências é a elevação do nível dos oceanos, que é estimada em 15 a 95 centímetros em média em um século. Isso implicará em catástrofes para as populações costeiras, que habitam ilhas e deltas, com as consequentes migrações. A segunda é a mudança das áreas de cultivo atuais que serão deslocadas para novas. A mudança para latitudes mais altas (polos) é provavelmente entre 150 e 550 quilômetros em um século. “Isso implicará uma redistribuição geoeconômica e geopolítica das safras e das indústrias associadas” (ALIER, 2018, p. 87).

Em relação a biodiversidade Oliveira e Guimarães (2014) explicam que para entender a diversidade ou variação de organismos em todos os níveis, desde variações genéticas da mesma espécie até várias séries de espécies, gêneros, famílias e outros níveis taxonômicos superiores. O conceito considera a variedade de *ecossistemas*, englobando tanto as *comunidades* de organismos de “um ou mais *habitats*, quanto as condições físicas em que vivem” (SILVA, 2015, p. 56).

O estudo da biodiversidade conforme Sachs (2012) apresenta duas áreas de importância fundamental. Por um lado, tem implicações ecológicas substantivas na compreensão do funcionamento dos ecossistemas e, portanto, na geração de recursos e serviços cruciais para a existência humana. Por outro lado, as implicações econômicas são transcendentais quando se discutem as causas econômicas da perda da biodiversidade, quando suas mudanças são valorizadas economicamente e quando se visualiza seu papel na estratégia de desenvolvimento sustentável (ALTIERI, 2012).

As implicações ecológicas da biodiversidade conforme Altieri (2012), a diversidade de espécies tem consequências funcionais nos ecossistemas, uma vez que o número e tipo de espécies presentes determinam as características orgânicas que influenciam os processos ecossistêmicos. Para o autor, as características das espécies determinam a mediação dos fluxos de energia e matéria diretamente, e podem alterar as condições abióticas que regulam as taxas dos processos. O componente da

diversidade de espécies que determina esta expressão de características inclui o número de espécies presentes (riqueza), sua abundância relativa (*uniformidade*), presença de espécies particulares (*composição*), interações entre espécies (efeitos *não aditivos*) e a variação temporal e espacial dessas propriedades. Além de seus efeitos sobre o funcionamento, “a diversidade de espécies influencia a resiliência e a resistência dos ecossistemas às mudanças ambientais” (BATISTA, 2013, p. 45)

Montaigne (2011) fala da dimensão ecológica da biodiversidade que tem a ver com o papel que ela desempenha quando consideramos o funcionamento e as propriedades dos ecossistemas. De acordo com o autor, o funcionamento de um ecossistema pode ser compreendido através do modelo de estágios ou fases. Essas quatro funções ou estágios são: exploração, conservação, liberação (liberação) e reorganização. Para Pelizzoli (2015), a *estabilidade e a produtividade* do ecossistema são propriedades determinadas pelos estágios de exploração e conservação, enquanto a *resiliência* (capacidade de um sistema se recuperar após um estresse) é determinada pelos estágios de liberação e reorganização.

Portanto, as implicações econômicas da perda de biodiversidade estão relacionadas aos impactos no bem-estar humano. As principais formas segundo Pelizzoli (2015) podem ser resumidas nos seguintes itens: a) o bem-estar das gerações presentes pode ser afetado por impactos sobre os recursos biológicos e serviços ecológicos devido à diminuição da biodiversidade atual, b) complicações no futuro podem ser geradas pela ignorância dos indivíduos, o que os leva a não reconhecer as implicações globais da perda da biodiversidade; c) pode haver preocupação com a equidade intrageracional e intergeracional. A biodiversidade pode afetar o bem-estar do futuro, na medida em que é pensada em oposição ao bem-estar das gerações atuais.

Nesse entendimento, compreende-se que, a natureza globalizada pela economia humana acarreta riscos em escala global e, em muitos casos, irreversíveis. Porém, considerar o risco um fato dado, quase natural, do desenvolvimento tecnológico e do mundo globalizado, é perder de vista que

grande parte dos acidentes ou desastres são decorrentes impostas pelos porta-vozes de grandes empresas transnacionais, isto é, a Organização Internacional do Comércio, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. A liberalização do comércio e a desregulamentação econômica que elas promovem carregam uma ética desumana e antiecológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo principal analisar o comportamento ecológico do home, em trouxe como problema o seguinte questionamento: Como as causas desses problemas ambientais estão enraizadas no comportamento humano? Diante desse questionamento, a reflexão sobre a compreensão atual do comportamento ecológico do ser humano e da crise ambiental, pode levar a uma nova compreensão sobre as relações do homem de interdependência com a natureza. Nesse sentido, cientes da importância da educação como via de transformação social, recomenda-se revisar os sistemas educacionais que estão replicando esses modelos de desenvolvimento baseados na competição. Por fim, avançar para um currículo baseado em elementos de solidariedade e colaboração nos permitirá, como sociedade, lidar com as responsabilidades e deveres que temos com a natureza, com os outros organismos e com nós mesmos.

Uma análise cuidadosa da informação científica gerada em torno dos problemas ambientais mais importantes, as alterações climáticas e a perda de biodiversidade, que foram outros objetivos levantados neste estudo, que indica que existem inúmeros pontos de incerteza, controvérsia e falta de conhecimento. Ao contrário do que os grandes centros de divulgação científica internacional ligados ao assunto, ou os meios de comunicação de massa proclamam como fatos incontroversos e cientificamente documentados, existem enormes lacunas no conhecimento científico e polêmicas em relação às questões centrais da crise ambiental.

No campo da biodiversidade, é certo que as taxas de perda de espécies são maiores do que as que existiam antes da dominação humana no planeta. Porém, quando se trata de quantificar o fenômeno, não existem

indicadores consolidados ou unanimemente aceitos. Da mesma forma, no momento de estabelecer limiares críticos de biodiversidade para o funcionamento dos ecossistemas e, conseqüentemente, para o cumprimento de seus serviços, não existem indicadores que objetivem a dimensão do fenômeno. Nesse caso, invoca-se o princípio da precaução, tentando evitar possíveis efeitos perversos de uma perda de biodiversidade que não podemos, no momento, caracterizar por meio de indicadores cientificamente sólidos.

Compreendeu-se que os acordos internacionais e nacionais que pressionam para modificar os padrões atuais de produção e tecnologia causam imediatamente uma mudança na orientação para o lucro. A biodiversidade e a alteração climática, são eloquentes disso. Onde há alguns anos se falava praticamente apenas em aumento da temperatura média da Terra, nos impactos das mudanças climáticas e nas medidas políticas que precisavam ser tomadas, agora se discutem os preços da bolsa, os créditos de emissão, o risco de eles forma monopólios, flutuações nos mercados futuros e apólices de seguro para aqueles que não podem comprar esses créditos quando necessário.

Portanto, a ação do homem em relação as mudanças climáticas também é uma dimensão apropriada para a globalização política. Pela primeira vez na história, a humanidade se depara com desafios em escala planetária. O clima afeta praticamente qualquer atividade produtiva, bem como a vida cotidiana e a saúde da população mundial e demais seres vivos, ao mesmo tempo que qualquer atividade produtiva tem conseqüências climáticas. E, como se não bastasse, as duas inter-relações são marcadas pelo fato de sua globalidade, e as fronteiras políticas e econômicas devem estar subordinadas à lógica físico-natural. O resultado geral a que chegamos é que a discussão sobre a crise ambiental não pode se restringir ao seu nível técnico, mas deve incluir suas bases sociais, políticas e econômicas.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, I. O capital e a sua consciência do ambiente. Disponível em: < <http://www.resistir.info>>. Acesso em: ago. de 2017.

ALIER, J. M. O ecologismo dos pobres. São Paulo: Contexto, 2018.

ALTIERI, M. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012.

ANTUNES, Paulo Bessa. **Direito Ambiental**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2011.

ARARIPE, S. **Sustentabilidade**. Revista Conjuntura Econômica. Fundação Getúlio Vargas. Outubro, vol. 63, nº 10. p. 36-56, 2016.

BATISTA, E. A insustentável teoria da sustentabilidade. Ideologia e reificação no discurso empresarial da responsabilidade social. Tese. (Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista, Marília: 2013.

BRANCHIER, Alex Sander; TESOLIN, Juliana Daher Delfino. **Direito e Legislação Aplicada**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2016.

CARVALHO, Carlos Gomes de. **O que é Direito Ambiental: Dos Descaminhos da Casa à Harmonia da Nave**. Florianópolis: Habitus, 2013.

CARVALHO, Edson Ferreira de. **Meio Ambiente e Direitos Humanos**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito Geral e Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

MILARÉ, Édis. **Direito do Ambiente: a gestão ambiental em foco: doutrina, jurisprudência e glossário**. 7. ed. rev., atual. e reform. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

MONTAIGNE, Ensaio. **Dos costumes e da inconveniência de mudar sem maiores cuidados as leis em vigor**. Dos canibais. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril, 2011.

MONTIBELLER-FILHO, Gilberto. **O Mito do Desenvolvimento Sustentável**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 20. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, Flávia de Paiva Medeiros de; GUIMARÃES, Flávio Romero. **Direito, Meio Ambiente e Cidadania**. São Paulo: Editora WVC, 2014.

PELIZZOLI, M. L. **A emergência do paradigma ecológico**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 5ª edição, 2015.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: CGDTI/FUNAI, 2015.

SOUZA, N. J. **Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Atlas, 2015.

WELLS, Spencer. **A grande árvore genealógica**. Disponível em: <<http://www.natgeo.com.br/br/especiais/a-grande-arvore-genealogica/>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

O TRABALHO DO GESTOR EM RESGATAR A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Lucineide Maria de Jesus Santos⁹

RESUMO

A escola vem realizando seu trabalho com pouca participação da família. Embora a política educacional tenha envidado esforços em prol da qualidade da educação, com resultados favoráveis, a relação entre a família e a escola ainda precisa ser abordada e diretamente estudada. Por isso, este artigo tem como objetivo explorar a visão que os diretores têm sobre a participação dos pais na educação. Para finalizar, a importância da aliança família / escola na gestão escolar, bem como os desafios que isso implica. Os resultados mostram grandes expectativas em relação às famílias na definição de participação, ao mesmo tempo em que faz uma avaliação crítica do estado em que se encontra em suas escolas. São também descritas as estratégias implementadas, entre as quais se destacam: atividades de festa, lazer e celebração para as famílias; instâncias formais encontro entre famílias, professores e diretores; atividades abrangentes de treinamento de pais; visitas domiciliares de assistentes sociais às famílias; e o uso de tecnologias de informação e comunicação como forma de aproximação às famílias. Essas estratégias devem ser discutidas. Conclui-se que as estratégias que as escolas implementam para fomentar as relações com as famílias são limitadas, tradicionais e não reconhecem a pluralidade das estruturas familiares, portanto, não estão de acordo com as mudanças que a sociedade tem vivido.

Palavras-chave: Relação Família-Escola - Participação dos Pais Estratégias.

Palavras-chave: Família. Escola. Gestão Escolar. Política Educacional Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

The school has been carrying out its work with little family participation. Although educational policy has made efforts in favor of the quality of education, with favorable results, the relationship between the family and the school still needs to be addressed and directly studied. For this reason, this article aims to explore the view that principals have on parental participation in education. Finally, the importance of the family / school alliance in school management, as well as the challenges that this implies. The results show high expectations in relation to families in the definition of participation, while making a critical assessment of the state in which

⁹Mestrado em Ciências da Educação 2019, Especialista em Docência do Ensino Superior. Especialização em Psicopedagogia 2004, Especialização em Psicanálise Aplicada à Educação e Saúde 2013, Especialização Coordenação, Gestão e Supervisão Escolar 2018. Graduação Pedagogia 2003 e Bacharela em Serviço social 2012.

they are in their schools. The strategies implemented are also described, among which the following stand out: party, leisure and celebration activities for families; formal instances of meeting between families, teachers and principals; comprehensive parent training activities; home visits by social workers to families; and the use of information and communication technologies as a way of approaching families. These strategies must be discussed. It is concluded that the strategies that schools implement to foster relations with families are limited, traditional and do not recognize the plurality of family structures, therefore, they are not in accordance with the changes that society has been experiencing.

Keywords: Family-School Relationship - Parent Participation Strategies.

1. INTRODUÇÃO

As famílias assumem um papel significativo no processo de aprendizagem e socialização de crianças e adolescentes. Isso foi demonstrado por inúmeros estudos internacionais e nacionais realizados a partir da segunda metade do século XX, que confirmam a influência do compromisso e envolvimento dos pais ou responsáveis pelos filhos nos seus resultados educacionais.

O envolvimento dos pais na educação está associado a melhor frequência escolar, maiores pontuações em matemática e leitura, maiores taxas de conclusão do ensino médio e menores taxas de repetência (SILVA, 2015).

Também está associado que os melhores resultados em áreas não acadêmicas, como a satisfação do aluno e dos pais com a escola, menos problemas de disciplina e programas escolares mais eficazes. Por sua vez, a participação dos pais beneficia a escola como organização, pois melhora seus índices de desempenho e sua capacidade de gestão.

O impacto da família nos resultados educacionais vem demonstrando que, o envolvimento de pais ou responsáveis de crianças no processo educacional está relacionado a melhores resultados de aprendizagem. Apesar da eloquente evidência sobre o papel preditivo dos pais, é inegável que o envolvimento da família apresenta grande desempenho nos resultados escolares das crianças, porém, os recursos e

responsabilidades para promover significativamente, esse comprometimento tem sido pequeno, fraco e inconsistente (RODRIGUES, 2009).

Diante desse déficit, torna-se imprescindível o desenvolvimento de estudos voltados para a identificação e compreensão das práticas, estratégias ou programas que os gestores escolares aplicam para interagir com as famílias, descrevendo e questionando-os para torná-los mais eficazes e inovadores. Visa promover o compromisso e envolvimento das famílias na educação de crianças e adolescentes e melhorar os resultados dos alunos.

Com essa intenção, este artigo questiona: Como os diretores de escolas concebem a participação das famílias na educação? Quais são as estratégias que as escolas usam para encorajar o envolvimento dos pais? Considerando a natureza de questões colocadas, deve-se notar que este artigo desenvolve uma abordagem generalista e exploratória, tendo como principal contribuição descrever as práticas que estão sendo aplicadas no ambiente escolar para fortalecer a relação entre a escola e as famílias. A relevância do estudo está identificar, sistematizar e descrever as estratégias mais recorrentes que os diretores reconhecem usar em suas escolas para promover a participação dos pais na educação dos filhos, assunto que não está totalmente regulamentado ou regulado, nem menos padronizado entre as escolas públicas.

2.O TRABALHO DO GESTOR JUNTO ÀS FAMÍLIAS

O termo gestão vem do latim *gestione* e faz referência à ação e ao efeito de gerir, ou seja, administrar. Com o passar dos anos alguns estudiosos foram agregando valor ao termo, como por exemplo, Renato e Soares (2014), gestão, no dicionário de Sinônimos da Língua Portuguesa, expressa o sentido de dirigir, administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas. Sendo compreendida como uma função burocrática dentro de todo um processo.

Almeida (2017) explica que gestão está relacionada ao chamado processo administrativa, definida por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados. Sendo estes os princípios da administração.

Esses princípios: planejar, organizar, dirigir e controlar deve fazer parte do trabalho de gerir uma escola. Sendo eles facilmente aplicados como ferramenta da gestão escolar. Buscando aperfeiçoar os processos gerenciais, possibilitando a realização de tudo o que a escola se propõe durante todo o ano letivo. Barbosa (2011) destaca as contribuições acerca da gestão escolar em diversos países do mundo, compartilhando do que diz:

[...] Destacam que, em alguns países, como Austrália, Estados Unidos, Grã-Bretanha e Nova Zelândia, os partidos conservadores e os think tanks foram responsáveis diretos por essas mudanças em âmbito educacional, com as quais na verdade se buscava a redução dos custos e a transferência das responsabilidades para professores, gestores e comunidade escolar em geral. Por isso, tanto nos países de língua inglesa quanto nos latino-americanos, o empoderamento da comunidade se tornou uma tendência hegemônica dentro da onda de governança escolar (BARBOSA, 2011, p. 7).

Barbosa (2011) em seu trabalho destaca que “a educação tem partido à procura de um ideal ao qual o sujeito possa se enquadrar”. O que possibilita a retirada da educação do campo de práticas onde a subjetividade seja também um ponto a ser tocado, destinando aos profissionais da educação o exercício de uma prática cunhada em um ideal pedagógico sob a lógica do racional.

Segundo Ferreira e Anequim (2009, 106) explicam que o gestor imbuído em seu trabalho deve “formar para a cidadania exigindo”, portanto, um novo tipo de relação sociedade, aluno e conhecimento, e reforçam ainda que:

[...] O novo desafio dos gestores contemporâneos não é apenas conhecer o processo histórico educacional, mas ter competências e habilidades de analisar as mazelas sociais e, se propor a agir como sujeito da história, em que a sala de aula se constitui em um espaço interativo de debates e discussões dialógicas em prol da formação, pois ao se sentirem sujeitos do processo professor e aluno terão atitudes e desempenhos diferenciados na construção e busca incessante do conhecimento. Na prática, a realidade parece mais distante da concretude que a escola pública vem almejando nos últimos anos, mas ao adentrarmos em questões históricas de outros países observamos que as mudanças ocorrem de forma processual e que dependem

de ações desenvolvidas na ambiência da escola, especificamente em sala de aula (FERREIRA e ANEQUIM, 2016, p. 106).

Sob essa visão do educar de forma interativa é que se percebe o desafio do gestor escolar para acompanhar os processos e proporcionar oportunidades dessa prática, assim, Lück et al. (2002) acrescentam que “a gestão estratégica, necessariamente, precisa ter a visão sistêmica, o pensamento sistêmico e o planejamento, de forma interacionada, dos diferentes aspectos da gestão.

[...] A visão sistêmica pode ser definida como a capacidade do gestor de compreender e estabelecer as diversas relações de interdependência presentes dentro e fora da organização e que condicionam o desempenho organizacional. Na gestão escolar, a visão sistêmica permite que o diretor compreenda como funciona a escola, e o sistema educacional como um todo, imprimindo um caráter de interdependência entre a sua escola e a rede, englobando as demais unidades escolares e seus órgãos centrais. Do mesmo modo, a visão sistêmica permite que sejam estabelecidas relações de interdependência dentro da própria escola, entre professores, funcionários, pais e alunos. (LÜCK et al., 2002, s/p)

Portanto, conhecer e entender as relações existentes na escola, seus processos, pressupostos e desafios para trazer a família para a escola parte da premissa que cada sujeito dentro dessa relação é sujeito de construção, onde a visão sistêmica das partes, devem ser consideradas para que sejam também vistas as relações de interdependências dentro da própria escola.

Além dos processos gerenciais, também se faz necessário preparar o professor para que ele possa lidar com as situações vivenciadas em sala de aula e possa mediar os conflitos existentes, repassando ao gestor para conhecimento e para que sejam preparadas formações que possam capacitar cada vez mais a equipe para possíveis situações de conflito que interfiram no desenvolvimento dos processos de aprendizado.

Aquilo que o professor representa em termos de afetividade no relacionamento junto as famílias está impregnado pelos aspectos inconscientes da sua personalidade e que fazem diferença nos processos de troca com seus alunos. E quando bem estruturado junto aos processos da escola só tende a resultar em dados positivos. Para Cortez (2015):

[...] É importante que se esclareça que o projeto educativo se traduz na forma de ver o mundo, a sociedade e o humano como sujeito histórico,

capaz de produzir culturas e transformar realidades em tempos e contextos diferentes. A sua natureza é política e social e, assim sendo, necessariamente, deve ser uma construção democrática e participativa. Nesta perspectiva, trata-se do modelo estrito da racionalidade técnica tão somente, uma vez que, no processo de gestão, a intelectualidade é exigida para que esteja a serviço de um projeto que não pode ser pensado fora do contexto e das circunstâncias para o qual se destina (CORTEZ, 2015. p. 52).

Sendo o homem um sujeito histórico, o projeto educativo de toda escola precisa considerar, conhecer e valorizar o contexto social e histórico no qual cada sujeito desenvolve papel importante, independente do papel que desempenha, professor, aluno, pai, e comunidade são também sujeitos políticos e portanto, nessas experiências aprendem a se relacionar e a conviver nas diferenças e semelhanças, construindo identidade no contexto participativo, e a gestão da escola deve desempenhar o papel de mediadora nessa construção, especialmente dentro de um viés democrático.

Portanto, quando falamos de administração percebemos grande relação com os processos burocráticos, enquanto que gestão está relacionada com a proximidade entre as partes do processo, no caso da gestão escolar, entre diretor e alunos, famílias dos alunos, professores e demais funcionários da escola, acrescentando ai também a relação necessária com a comunidade escolar em geral, objetivando desenvolver uma cultura de envolvimento de todos na busca de tomar decisões mais assertivas e obter resultados relevantes para o coletivo, administração e gestão devem caminhar juntas, pois se complementam.

1.1. Estratégias para envolver as famílias na escola

A participação da família na educação é preponderante para o desenvolvimento integral das crianças, pois é o primeiro ambiente social em que elas se desenvolvem, os pais são os primeiros professores que vão educar seus filhos nas questões de valores e princípios que se desenvolverão ao longo ao longo de sua vida (ARANHA, 2006).

Com o início da vida acadêmica da criança, inicia-se uma corresponsabilidade entre a escola e os pais. Carvalho (2013) apresenta

algumas dicas para envolver a família na participação ativa na educação de seus filhos:

1. Conversa de integração familiar. A primeira reunião de aula pode ser utilizada para conceber a ideia de que o professor, os pais e os filhos formarão uma grande família no ano letivo em busca de um bem comum;
2. Atividades em sala de aula: realizar uma atividade grupal pode ser objeto de uma ação para começar a conhecer o ambiente da criança em aspectos como os membros da família, sua situação familiar, o trabalho dos pais, etc. Em seguida, ele o apresentará em sala de aula para seus colegas;
3. Gincanas ou Olimpíadas. Organizar eventos esportivos e culturais em que participem não apenas crianças, mas também pais e mães para promover a união e o trabalho em equipe;
4. Dia da Família. Planeje um dia dedicado a compartilhar com as famílias das crianças. É um momento em que pode conversar em um ambiente mais informal e fortalecer os laços de companheirismo entre os pais;
5. Grupos interativos de pais onde o diálogo é encorajado, informações são trocadas, perguntas são levantadas, tarefas são consultadas, etc. Pode criar, por exemplo, um grupo WhatsApp;
6. Contato diário. A entrada ou saída de alunos na escola pode ser utilizada para a troca de informações sobre fatos específicos sobre a criança (ela está doente, não dormiu bem) que podem afetar seu aprendizado;
7. Entrevistas e tutoriais. As entrevistas são reuniões personalizadas em que os professores se reúnem com as famílias. Eles também servirão ao longo do curso para a troca de ideias.

Polonia e Dessen (2005) falam que não é necessário sobrecarregar as famílias com uma série de atividades excessivas e desnecessárias, mas devem envolver ao máximo possível, lembrando que elas também têm outras responsabilidades pessoais e de trabalho a cumprir.

Para Rodrigues (2009), a formação de professores para a participação educativa da família, bem como de pedagogos, melhoraria a tarefa educativa confiada a ambas as instituições. Nessa perspectiva, o

papel do professor é o de mediador entre a escola e a cultura familiar, e os temores dos professores de interferência dos pais em suas tarefas seriam superados, como alguns autores coletam, e a participação seria interpretada no sentido de colaboração e apoio mútuo para elaborar conjuntamente o projeto comum de educar os alunos ajudá-los a crescer e desenvolver seu projeto de vida, apresentando estratégias para se adaptarem aos desafios que se apresentam. Por outro lado, os pais se sentiriam efetivamente envolvidos na carreira escolar de seus filhos. Nesse sentido, o pedagogo também teria um papel importante na concepção de programas de formação neste novo campo educacional que surge como uma demanda social.

Santos e Toniosso (2014) falam da oferta, pelas escolas de trabalhos, atividades e outras situações que envolvam a participação da Família na Escola, que ajudaria a melhorar a situação atual. Por fim, nas próprias escolas, é necessário encontrar um sistema que facilite a comunicação entre a escola e a família, a partir dos pressupostos que sustentam o sentido de comunidade, caracterizado pela participação e compromisso comum de ação conjunta. A dificuldade está em como fazer.

Souza (2009) explica que uma forma de contornar esta dificuldade é facilitar o encontro entre pais e professores, onde manifestem o desejo de buscar formas inovadoras de estimular a participação, bem como de criar um clima aberto de comunicação em que se expressem problemas, preocupações, medos, inseguranças, necessidades mútuas de ajuda e colaboração.

Nesse sentido, um objetivo importante é que a família tome consciência da necessidade de participar de esferas sociais mais amplas, que influenciam suas práticas educativas no domicílio. Para isso, é necessário ajudá-la a descobrir a importância da sua colaboração na escola, aceitando que existem objetivos comuns e nos quais é necessário unir os esforços de pais e professores para alcançá-los.

O envolvimento das famílias no ambiente escolar segundo Oliveira e Araújo (2010) consegue-se aprendendo a trabalhar em conjunto nas várias atividades, que no que diz respeito às respectivas funções, pais e professores podem programar, partindo do princípio de que o trabalho em equipe é um meio eficaz de estímulo e apoio mútuo. Isso implica valorizar o enriquecimento que a contribuição das ideias e iniciativas dos outros supõe para o desenvolvimento pessoal. A visão de um trabalho em colaboração mútua, parte de um conceito de mudança e melhoria da realidade, que pode ser modificado, através da ação conjunta de todos os envolvidos, ao mesmo tempo que repercute na melhoria da qualidade do ensino e vida escolar. Oliveira e Araújo (2010) acrescentam que:

[...] Um dos principais elementos para convidar os pais a participarem da vida da escola é fornecer-lhes informações. É reconhecido que os alunos que pertencem a famílias com baixo nível socioeconômico, normalmente, não estão bem-informados sobre a que podem ter acesso. Por outro lado, devido ao seu ambiente, os pais têm menos expectativas de futuro do que os da classe média, por isso não incentivam os filhos a estudar, ainda mais quando a carreira escolar é acompanhada de repetições e insucessos, além de a inferioridade das condições em que vão estudar devido à falta de meios e ambientes adequados (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2010, p. 37).

Sem dúvida, a abordagem das desigualdades que os autores fazem na educação deve ser inserida em uma ampla esfera social e cultural. Não podemos nos aventurar a dizer que as desigualdades de oportunidades só podem ser resolvidas a partir da escola, por sua relação com as condições sociais e de status; mas, pode melhorar aspectos e meios relacionados à escola para permitir que os alunos continuem seus estudos, como envolver os pais nessa tarefa educativa. Comunicando que alguns estudos mostram que, quando os pais participam de todos os aspectos da vida escolar, os efeitos positivos no desempenho de seus filhos aumentam e podem ajudá-los a avaliar as consequências de seu apoio na tarefa educativa da escola, na qual têm um papel a desempenhar.

Renato e Soares (2014) explicam a necessidade de envolver a família no trabalho educacional por parte do gestor. Nas últimas décadas, foi incluído em diversas legislações, insistindo na coordenação da família e da escola para a concepção de um projeto educativo comum, que visa a formação integral de todos os alunos. Mas, embora em todas as escolas

existam Conselhos de Escola e Associações de Pais, nem todos funcionam de forma dinâmica que incentive a participação dos pais, o que convida à reflexão sobre medidas inovadoras a utilizar.

Tendo explicado a importância da participação dos pais na escola e os efeitos positivos que ela produz na comunidade educacional de uma escola democrática que buscamos, concluímos que o que é necessário são canais que servem aos educadores para que eles possam iniciá-lo. Essas são táticas concretas para criar essa colaboração. Baseado em Almeida (2017) que trata de elencar as estratégias para contribuir com a intensificação da participação das famílias na escola. São as seguintes:

- ✓ Reuniões mensais com um calendário prefixado, em que todos devem participar de sua elaboração no início do ano letivo, devem ser discutidas as atividades a serem realizadas;
- ✓ Colocar visivelmente (Mural com cartazes informativos), as informações necessárias que devem ser transmitidas;
- ✓ - A administração deve adaptar sua função à gestão participativa e descentralizada em que toda comunidade escolar possa opinar nas atividades;
- ✓ Estabelecer um calendário de atividades (cursinhos, gincanas, almoços ou jantares de confraternização em que todos colaborem);
- ✓ Considerar o núcleo familiar como parte explícita da missão escolar;
- ✓ Agendar um trabalho conjunto com os familiares que vai além do mero apoio às atividades extracurriculares.

O importante dessa participação é que ela exista de maneira regular e seja planejada. Nesse sentido, é imprescindível que haja uma linha comum na equipe docente, chegando-se a um consenso quanto às atividades que serão utilizadas para relacionamentos com os pais.

Conforme afirmado por Carvalho (2013, p. 23), “em um contexto em que não há muita tradição de participação dos pais, é razoável considerar uma estratégia de colaboração progressiva”, na qual os pais

devem se envolver desde o início, para se tornar costumeiro, no que mais fácil e, gradualmente, encontrar maneiras de aprofundar essa colaboração.

Assim, pela natureza da relação entre família e escola hoje, pode-se dizer que está distante porque a escola e as famílias estão trilhando caminhos diferentes, gerando desentendimentos que faz com que as famílias desconheçam o que está acontecendo na escola, mas também a escola muitas vezes desconhece a realidade dessas famílias.

Com o exposto, podemos ver que não é apenas tarefa dos pais abordar a escola, mas que é uma responsabilidade bidirecional. A escola deve reconceituar as formas como os pais são inseridos no cotidiano escolar, bem como os meios que os motivam e pelos quais os chamam a participarem, visto que, se a escola não tiver flexibilidade nos horários e formas de contacto pode ser outra causa de seu absenteísmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou fazer uma reflexão sobre Família e escola, que têm funções sociais diferentes, mas complementares. Dada a complexidade do mundo de hoje, eles devem unir esforços para superar as dificuldades que surgem, pois em última instância sua razão de ser está alicerçada no papel da criança em sua tarefa educativa.

Este momento apresenta um nível de exigência na educação familiar e escolar, que exige a preparação e formação de um novo estilo educativo baseado no aprender a viver em comunidade, ao qual pais e professores são chamados a responder com o compromisso de participar nesta tarefa comum, cada um de seu campo de conhecimento e experiência para atender às necessidades afetivas, cognitivas e sociais das crianças e de todos os envolvidos na comunidade educativa.

O estudo apresentado assenta nos pilares da Educação em saber aprender juntos e saber conviver em Comunidade. Esses pilares devem

apoiar as relações entre a escola e a família, favorecendo a comunicação, a participação e a colaboração, para superar os fatores estruturais da própria escola, bem como as teorias implícitas de pais e professores sobre a educação, o ensino, a família, a escola, o papel de cada um nesta tarefa.

Portanto, conclui-se, que é preciso abrir as janelas para a história de uma nova concepção da família e da escola em sua tarefa educativa. Ambas as instituições requerem uma reestruturação estrutural e cognitiva, uma modificação e adaptação a um novo estilo de educação e uma atitude aberta à formação dos alunos orientada para uma educação para a vida comunitária.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria Galvão de Barros; SCOLA, Lenisa Placideli. **Projeto Convivência: Uma Alternativa para a Formação de Crianças Socialmente Competentes**. XXXI Congresso ALAS, 2017. Disponível em: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/0500_ana_maria_galvao_de_barros.pdf. Acesso em: 18 Abr. 2020.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, J.S.B. A importância da participação familiar para a inclusão escolar. UNB. Ipatinga, MG, 2011. Disponível em http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2152/1/2011_JulianaSilveiraBrancoBarbos_a.pdf Acesso 18 Abr. 2020.

CARVALHO, J. C. **Uma relação de interesses comuns e conflitos**. Revista Pátio. Ensino Médio Profissional e Tecnológico. FNDE. Ano V, Jun/Ago nº 17, p.18 a 21, 2013.

FERREIRA, Claudia Puget; ANEQUIM, Fabiola Carmanhanes; BINO, Valéria Cristina P. Alves. **Importância da Integração Escola** - Família no Processo Pedagógico. Universidade do Tocantins – UNITINS, Muqui - Es, 2009. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/integracao-escola-familia/integracao-escola-familia.shtml>. Acesso em: 18 Abr. 2019.

OLIVEIRA, C. B.; MARINHO ARAUJO, C.M. **A relação família escola: intersecções e desafios**. Estudos de Psicologia - Campinas. Jan /março 2010. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?sisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&expSearch=548678&indexSearch=ID>. Acesso em: 26 abr. 2019.

OLIVEIRA, N.H.D. **Recomeçar: família, filhos e desafios** (online). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 23p. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/965tk/pdf/oliveira-9788579830365.pdf> Acesso em: 30 mar. 2019.

PARO, V. H. **Professores formadores: a relação entre família**, a escola e a aprendizagem. Série: práticas educativas. Curitiba: Positivo, 2007.

PARO, V. H. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais**. 3^o Ed. Xamã. São Paulo, 2007. PAROLIN, I. As dificuldades de Aprendizagem e as relações familiares. Livro da 5^a Jornada de Educação do Nordeste. Fortaleza, 2003.

PAROLIN, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Livro da 5^a Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003.

PEREZ, M. C. A. **Família e Escola na Contemporaneidade**: Fenômeno Social. Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, UNESP, vol.4 n^o3, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/2763/2499> Acesso em: 29 Mar. 2020.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, **Maria Auxiliadora**. **Em busca de uma compreensão das relações entre família escola**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]. 2005, vol.9, n.2, pp. 303-312. ISSN 1413-8557. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>>. Acesso em: 16 Abr. 2020. Acesso em: 20 Abr. 2019.:

RODRIGUES, Lana Julia. **"Cuidar e ensinar: pensando as relações família-escola"**; Brasil Escola. 2009. <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/cuidar-ensinar-pensando-as-relacoes-familiaescola.htm>. Acesso em 26 Abr. 2020.

SANTOS, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. **A importância da relação escola-família**. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro -SP**, 1 (1): 122-134, 2014. Disponível em:

SILVA, Thiago. Projeto de Lei n^o 009/2015 – **Institui a semana da Família na Escola**, no Município de Rondonópolis, no âmbito do município de Rondonópolis e dá outras providências, 2015. Disponível em: <http://thiagosilvamt.com.br/?vereador=projeto-de-lei-no-0092015-institui-a-semana-da-familia-na-escola-no-municipio-de-rondonopolis-no-ambito-do-municipio-de-rondonopolis-e-da-outras-providencias-2>. Acesso em: 11 Abr. 2019.

SOUZA, A. S. L. **Pensando a inibição intelectual**: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

TIBA, I. Quem ama, educa. São Paulo: Gente, 2002.

IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Adriane Marques Lobato¹⁰

RESUMO

O presente artigo aborda a importância do lúdico no desenvolvimento e aprendizagem da criança, e os benefícios que o brincar favorece a cada uma delas. O estudo desenvolvido insere-se na linha de história da educação infantil, tomando como fontes os pesquisadores citados no artigo e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. A ludicidade é um grande laboratório para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores, pois é através das brincadeiras que a criança descobre a si mesmo e o outro, além de ser um elemento significativo e indispensável para que a criança possa aprender com prazer, pois nele há fantasia, encantamento e faz de conta, o lúdico caracteriza-se como uma atividade de jogos, brincadeiras e arte, metodológico mescla entre as apropriações culturais e a possibilidade de expressão da criança, fruto de sua forma particular de pensar e de interagir com os colegas. O artigo também servirá de intensificador dos objetivos presentes no trabalho buscamos problematizar como se constituiu e engendrou o discurso moderno sobre o papel educativo dos jogos e brincadeiras, quais sentidos foram atribuídos a eles, crianças na faixa de 3-6 anos, compreendendo que o jogo realizado esporadicamente propicia momentos de prazer, por meio das atividades lúdicas, a criança comunicando-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência do outro, estabelece relações sociais, constrói conhecimento desenvolvendo-se integralmente.

Palavras-Chave: Criança. Jogos. Brincadeiras. Música. Arte.

ABSTRACT

This article discusses the importance of playfulness in the child's learning development, and the benefits that playing favors each of them. The study developed is part of the history of early childhood education, taking as sources the researchers cited in the article and the National Curriculum Reference for Early Childhood Education. Playfulness is a great laboratory for the integral development of the child, which deserves attention from parents and educators, as it is through play that the child discovers himself and the other, in addition to being a significant and indispensable element for the child can learn with pleasure, because in it there is fantasy, enchantment and make-believe, playfulness is characterized as an activity of games, games and art, methodological mix between cultural appropriations and the possibility of expression of the child, fruit of his

¹⁰ Graduação em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná; Pós-graduação em Educação infantil pela Faculdade de Ciências Administrativas e Séries Iniciais, Pós-graduação Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra.

particular form of think and interact with colleagues. The article also served as an intensifier of the objectives present in the work. We seek to problematize how it was constituted and engendered the modern discourse on the educational role of games and games, what meanings were attributed to them, children aged 3-6 years, understanding that the game performed sporadically, it provides moments of pleasure, through playful activities, the child communicating with himself and with the world, accepts the existence of the other, establishes social relationships, builds knowledge and develops fully.

KEYWORDS: Child, Games, Play, Music, Art.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da importância do lúdico no desenvolvimento da criança. Para alcançar os objetivos proposto utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica realizada a partir da análise de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico. O texto foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: Skleinn, (1955), Vygotsky (1998), Freud (1908), Piaget (1986).

O brincar com jogos, música e arte, faz com que a criança estimula o corpo e mente levando-a a um mundo mágico de brincadeiras, e assim a oferecer a elas diversão conhecimento e proporcionando experiência vivenciada com as brincadeiras. Em toda a história da infância, identificamos a importância e os benefícios do brincar para as crianças. Desde o século XVII, com o advento da infância, o jogo passa a compor o cenário das “Pedagogia da Infância” todos estes teóricos, ao defenderem seus pensamentos, destacaram o jogo como presença marcante na vida da criança e a importância em tê-lo junto na educação para a infância. Diante deste fato, o jogo está intimamente ligado a imaginação, sonho, pensamento e símbolo. Considerando esta perspectiva, podemos inferir que o homem é um ser simbólico que se constitui coletivamente e que tem a capacidade de pensar ligada à de jogar com a realidade, reproduzindo e aprendendo à medida que pode transformá-la.

Pode-se dizer que o lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, caracterizando-se por ser espontâneo funcional e

satisfatório. Nesse contexto, o lúdico deve também possibilitar a quem o vivencia momentos de encontro consigo e com o outro.

Cumprir com o proposto requer do professor de educação infantil uma postura intrigante e investigativa pautada numa profunda construção teórica que lhe apresente conceitos, condutas e definições de jogo. As brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos. Neste sentido, a criança de um lado reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro, essa reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação de mundo, permitindo a invenção e a produção de novos significados e saberes. Sistematizar o brincar significa uma reorganização da prática pedagógica desempenhada pelo professor, prática essa que deve abandonar os moldes da educação bancária e absorver o lúdico através dos jogos como o instrumento principal para o desenvolvimento da criança.

Segundo Borba (apud VYGOTSKY, 1987), “o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos”. O objetivo é inserir o lúdico no ensino aprendizagem, como meio para o desenvolvimento das habilidades motoras, imaginação e social das crianças e levar para o desenvolvimento e metas alcançadas pelas crianças. O trabalho com atividades como quebra-cabeça, história ilustrativa, cilindro, jogo da memória, e música etc. Essas brincadeiras fazem com que incentive as crianças na fase de desenvolvimento dando a ela autonomia e o sentimento de autoestima.

As concepções teóricas relacionadas ao desenvolvimento infantil, a brincadeira aparece como um recurso importante na construção do conhecimento e desenvolvimento aprendizagem integral da criança, facilitando a sua comunicação com o outro. Conhecer todas estas possibilidades dos jogos facilitam o professor de forma consciente e

adequada, na hora de aplicar as atividades e assim atender as necessidades reais da criança em cada momento de sua aprendizagem.

O lúdico é peça fundamental para o planejamento e a construção do novo na vida da criança, e incentivar a autonomia e o sentimento de autoestima; repassar aos traduzir-se-á em ideias e/ou práticas que conduzirão a sociedade a refletir sobre as possibilidades de se compreender e realizar determinadas formas de jogos e brincadeiras com entusiasmo para o seu desenvolvimento aprendizagem. Corroborando com este pensamento, Crepaldi (2010 apud ANGOTTI, 2010) afirma que planejar os Jogos e as brincadeiras levando em considerações e realidade das crianças, portanto, planejamento para o aluno real, muito favorecerá o sucesso da brincadeira, e com certeza, haverá muitos interessados em brincar.

2. O LÚDICO

O artigo tem como tema a importância do lúdico no desenvolvimento da criança. Na medida em que nós, adultos, nos convertemos que o brincar é a atividade que mais leva a criança a conhecer o mundo físico e a alavancar conseqüentemente a organizar e reorganização de seus processos mentais.

Os autores pesquisados relacionado com o lúdico e a revista do jardim a infância. Deixa transparecer a importância de se planejar uma boa aula. O direcionamento dado ao planejamento está voltado para a faixa etária em que a criança se encontra na escola, e de acordo com as normas da instituição. O planejamento permite a seleção de recursos, organização do tempo e do espaço.

O lúdico é peça fundamental para o planejamento e a construção do novo na vida da criança, e incentivar a autonomia e o sentimento de autoestima; repassar aos traduzir-se-á em ideias e/ou práticas que conduzirão a sociedade a refletir sobre as possibilidades de se compreender e realizar determinadas formas de jogos e brincadeiras com entusiasmo para o seu desenvolvimento aprendizagem. Corroborando com

este pensamento, Crepaldi (2010 apud ANGOTTI, 2010) afirma que planejar os Jogos e as brincadeiras levando em considerações e realidade das crianças, portanto, planejamento para o aluno real, muito favorecerá o sucesso da brincadeira, e com certeza, haverá muitos interessados em brincar.

Assim, nas atividades envolvendo os jogos e as brincadeiras, nas escolas a ser exercitados pelas crianças, o modelamento e o treinamento com as atividades em sala, sobre inspiração froebeliana. Brougère (2003) analisa que o jogo na educação da primeira infância, em geral, é aceito como um suporte educativo controlado, onde toda iniciativa infantil é negada, pois se justifica como necessário fornecer ideias, conteúdo e roteiro para alcançar objetivos pedagógicos determinados.

Com bons materiais, brincadeiras e brinquedos irá facilmente estabelecer um vínculo de aproximação e construção de amizade aluno e professor. A escola deve estar em constante harmonia, pois é nela que a criança passa boa parte do tempo. Na hora do recreio geral as crianças fazem festa, por ter alguns minutos, bem favoráveis para eles, é o máximo para o desenvolvimento. Toda criança precisa usufruir os benefícios emocionais, intelectuais e culturais que as atividades lúdicas proporcionam. Segundo resultados das pesquisas, percebe-se significativa melhora no desenvolvimento humano no que tange ao crescimento pessoal, social, cultural, motor, além da comunicação, expressão e construção de pensamento.

Tem um trecho de uma canção que durante o relato da brincadeira diz que as crianças envolvidas eram “obrigadas a ser feliz”, esta afirmação sintetiza a relevância do brincar na vida da criança, pois criança que brinca, certamente, é criança feliz e, conseqüentemente, será um adulto bem resolvido. Vygotsky (1998) diz que, ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança assume diferentes papéis: ela pode tornar-se um adulto, outra criança, um animal, um herói; pode mudar o seu comportamento, agir e se comportar como se fosse mais velha do que

realmente é, pois, ao representar o papel de “mãe”, ela irá seguir as regras de comportamento maternal.

[...] O desenvolvimento pessoal funda-se em um processo de autodescoberta, onde cada qual tende a tomar consciência do que sabe fazer e do que tem dificuldade, como pode potencializar aquilo que faz bem e conviver, ou diminuir, com afeitos daquilo que tem menos habilidades. O processo de comparação pode ser doloroso, porém é eficaz e, às vezes, inevitável. Porém, atividade lúdica pode compor este processo de comparação de forma agradável, divertida e em um clima de camaradagem. Quando a criança joga, ela percebe suas possibilidades e a dos companheiros (DHOME, 2003, p. 124-125).

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivos e afetivos e pela exploração (sensório-motor) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. Incluir o lúdico no fazer docente do professor de educação infantil é também contribuir com a construção de uma sociedade brincante, que reconhece a ludicidade como um comportamento social da criança.

As atividades lúdicas resgatam o gosto pelo aprender, pois ocasionam momentos de afetividade entre o indivíduo, e o aprender tornando a aprendizagem formal mais prazerosa. Desta forma, o professor deve traçar o brincar em seu plano de aula e definir os objetivos a serem alcançados. É através da exploração que a criança expande seus pensamentos e aprendizados, adjunto à observação e investigação do mundo.

As características das brincadeiras lúdicas consistem efetivamente em oportunizar a criança viver situações afetivas no fato de não dispor de nenhum comportamento, o que se busca é o modo como se brinca de forma positivas e negativas, de amor e de ódio, destruição e reparação. A formação lúdica permite ao educador saber suas possibilidades, de limitações e abrindo caminhos para eliminar resistências e adquirir uma nova visão clara e ciente sobre a importância do jogo, do brincar e da brincadeira

para a vida da criança durante sua formação como indivíduo.

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Vivemos uma época em que a tecnologia avança aceleradamente inclusive e na educação. Partindo da identificação da relação entre a ideia moderna de infância, tanto no Brasil como em outros países, grande parte das iniciativas de educação entre finais do século XIX e no século XX intencionaram organizar suas propostas e ações considerando a dimensão lúdica do fazer pedagógico, especialmente porque neste período ganhou força também um novo olhar sobre a criança. Ou seja, identificar as estratégias imanentes a essa vontade de saber que instaura verdades comprometidas com a produção dos sujeitos e seu governo. Em seu entendimento (1988; 1995), o poder mais do que proibitivo é produtivo e encontra-se disseminado nas relações.

A literatura especializada considera o crescimento no desenvolvimento infantil o ato de brincar é mais que simples satisfação de desejos conduz aos relacionamentos grupais. Segundo Vas (2006) acredita ser interessante fazer uma pesquisa sociocultural e ambiental sobre a comunidade local (vida e hábitos de brincar das crianças). Cabe ressaltar que uma atitude lúdica não é somente a somatória de atividades; é, antes de tudo, uma maneira de ser, de estar, de pensar e de encarar a escola, bem como de relacionar-se com os alunos.

Cada sociedade acolhe um tipo de discurso e o faz funcionar como verdadeiro, a partir das estratégias mobilizadas por saberes e poderes produzidos sobre a criança e das intervenções e instituições que as fazem circular. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (1998): “As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro) jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica”. (RCNEI, 1998, v1.p.28).

O processo na formação da criança com os jogos e brincadeiras,

buscamos acompanhar o desenvolvimento das atividades lúdicas, sabe-se que a fundamentação. A capacidade de brincar possibilita a criança um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. Um espaço onde a criança, utilizando o lúdico, constrói suas próprias aprendizagens, desenvolvendo-se num ambiente acolhedor, e que funciona como fonte de estímulos, para o desenvolvimento de suas capacidades estéticas e criativas, favorecendo ainda sua curiosidade.

Ao nos depararmos com uma gama de conceitos, definições, objetivos, princípios e ações voltados para jogos e brincadeiras, Puga e Silva (2008, p. 1) destacam alguns dos objetivos da brinquedoteca:

[...] Propiciar um espaço lúdico, valorizado o ato de brincar de forma espontânea; resgatar o espaço e o tempo de brincar; possibilitar o acesso a brinquedos; orientar sobre a adequação e utilização dos brinquedos; desenvolver hábitos de responsabilidade; resgatar brincadeiras, incentivando sua valorização como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, emocional e social; propiciar a construção de conhecimento; estimular o desenvolvimento da concentração e atenção; oportunizar a expansão de habilidades e potencialidades; desenvolver a criatividade, a sociabilidade e a sensibilidade; incentivar a autonomia e o sentimento de autoestima; repassar aos professores e às família informações sobre conhecimentos a respeito da importância do brincar e sobre o desenvolvimento do aluno na brinquedoteca.

E através da junção de vários meios (familiares, sociais, escolares) que a criança desenvolve também a aprendizagem. Esse binômio, família e escola formam a base necessária para que haja desenvolvimento integral da criança. Porém, esses pilares são construídos por intermédio da solidificação dessa parceria com a soma de esforços de ambas as partes.

[...] A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1994, p. 41).

As características das brincadeiras ludicidade consistem efetivamente em oportunizar a criança viver situações afetivas no fato de não dispor de nenhum comportamento, o que se busca é o modo como se brinca de forma positivas e negativas, de amor e de ódio, destruição e

reparação. A formação lúdica permite ao educador saber suas possibilidades e limitações e abrindo caminhos para eliminar resistências e adquirir uma nova visão clara e cociente sobre a importância do jogo, do brincar e da brincadeira para a vida da criança durante sua formação como indivíduo.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz e compreende o mundo. 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. O brincar alimenta-se das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso, bem como das experiências que elas têm com outros planos de ação. Por outro lado, o brincar também alimenta outros planos de ação e de aprendizagem. A incorporação da dimensão lúdica no trabalho com os conhecimentos das várias áreas contribuirá para que as crianças estabeleçam associações e significações que ampliam suas possibilidades de aprendizagem.

É importante acrescentar a atuação da disciplina livremente consentida, já que os jogos são disciplinadores no sentido de que sem ordem não há jogo. O bastante explorado caráter socializador aproxima os envolvidos aos sentimentos de solidariedade. Somos movidos pelo prazer de ser e de fazer.

A seleção dos brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente e adequado, apropriado a diversos usos, garantir a segurança, ampliar oportunidades para brincar, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de gênero, classe social e etnia. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos.

Apesar da diferença de enfoque entre Piaget e Vygotsky, seus caminhos são

considerados paralelos por Friedman (1996, p. 25), que destaca:

[...] a dimensão interacionista enfatizada por Vygotsky quando se refere [...] ao papel do meio social e cultural na formação das funções psicológicas. Já Piaget dá mais ênfase ao interacionismo, ao papel ativo do sujeito, e não analisa, de forma tão específica, o papel do meio na estruturação das condutas do sujeito.

É fácil observar uma criança neste período brincando com o simples movimento de uma bola ou na produção de sons, sempre de maneira repetitiva a fim de atentar para os efeitos e resultados. Na fase seguinte, dos dois aos seis/sete anos, as atividades lúdicas se mostram de maneira simbólica, isto é, a criança se utiliza de símbolos para representar a realidade que o envolve; por isso, são comuns as brincadeiras de médico, conversar com bonecas ou imitar animais neste período. Aos poucos, há uma preocupação evidente na sequência das histórias que são criadas como se tentassem se aproximar da realidade.

A seguir, surge a fase em que a criança dos seis/sete anos em diante ultrapassa a fantasia para situações reais através dos jogos de construção que representam um tipo de transição entre o jogo simbólico e o jogo de regras, como afirma Friedmann (1996). A partir daí, a criança inicia uma apreciação à utilização de regras e espírito cooperativo entre os jogadores. Programas froebelianos permitem a inclusão de atividades orientadas subsidiadas por pequenos objetos geométricos, chamados dons, materiais como bolas, cilindros, caixa de cubos, papéis recortados, dominó de cores, anéis, argila, desenhos, ervilhas, palitos de madeira pelos quais se realizam atividades orientadas, as ocupações, geralmente intercaladas por movimentos e músicas.

As características das brincadeiras ludicidade consistem efetivamente em oportunizar a criança viver situações afetivas no fato de não dispor de nenhum comportamento, o que se busca é o modo como se brinca de forma positivas e negativas, de amor e de ódio, destruição e reparação. A formação lúdica permite ao educador saber suas possibilidades e limitações e abrindo caminhos para eliminar resistências e adquirir uma nova visão clara e consciente sobre a importância do jogo, do

brincar e da brincadeira para a vida da criança durante sua formação como indivíduo.

De acordo com Ronca (1989, p. 27) “O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas das ciências”. Antes de qualquer intervenção no jogo infantil, é preciso entender a natureza criativa da criança e seu modo de encarar a vida com toda a seriedade que uma brincadeira exige.

O brincar é de suma importância no desenvolvimento aprendizagem da criança por este motivo é importante desenvolver um projeto com atividades focado em jogos e brincadeiras. Avaliar as crianças através de observação da turma durante as atividades realizada pelos alunos, como a interação e o desenvolvimento nas atividades, a criatividade, participação, movimento corporal, observação do raciocínio lógico e o desenvolvimento de todo o grupo, respeitando a etapa de desenvolvimento individual de cada criança.

CONCLUSÃO

A busca pelo conhecimento é da natureza da criança. Ela tem todas as condições para criar e constituir-se algo novo enquanto um sujeito simbólico, podendo ingressar em um mundo cultural e civilizado. Essa humanização, que corresponde à verdadeira educação, pode ser prazerosa, satisfatória e diretamente relacionada com a vivência interna da criança.

Declarar como importante a brincadeira para a criança exige mais do que simplesmente permiti-la, mas sim, promovê-la. A criança, quando brinca, está apenas entrando em contato com a cultura de uma forma geral.

Educar não se restringe ao aprender, mas ao viver e conviver, à possibilidade de participar criativamente do mundo cultural, numa atitude compartilhada com outros seres humanos. Para isso, é preciso acolher o aluno em todas as suas dimensões. O estudo teve como objetivo agrupar

teorias acerca da consideração de atividades lúdicas no processo de desenvolvimento aprendizagem.

Através da história dos brinquedos, os modos e costumes de uma civilização podem ser recuperados, como também, a importância atribuída a ela, em determinado período, à atividade lúdica infantil no desenvolvimento da criança. A partir desses apontamentos podemos dizer que o discurso sobre os jogos e o brincar, construído na trama histórica da modernidade e associado à infância, constituiu-se, potencialmente, para propagar a educação de modo a administrar a população infantil.

Os jogos têm importância fundamental para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano, do exercício ao jogo de regras, da fantasia para situações reais, e em cada uma das fases, haverá interesses diversificados pelos brinquedos. Pode-se dizer que é possível planejar e, principalmente, executar atividades que vão ao encontro das reais necessidades das crianças, ou então, necessidades de apreensão da realidade, de conhecimentos, de desenvolvimento e de prazer.

Cumprir com o proposto requer do professor de educação infantil uma postura intrigante e investigativa pautada numa profunda construção teórica que lhe apresente conceitos, condutas e definições de jogo.

Ressaltem-se também os brinquedos eletrônicos que fazem tudo sozinho, deixando a criança como mera espectadora, pois não estimulam a criatividade. Certamente, a criança que puder desfrutar de todos os benefícios e possibilidades desta atividade será um adulto capacitado a obter êxito em seu trabalho, visto que estas atividades atendem às necessidades intrínsecas do ser humano. As situações problemas contidas na manipulação dos jogos e brincadeiras faz a criança crescer através da procura de soluções e de alternativas, contribuindo para a eficiência e o equilíbrio do indivíduo.

Ao jogar é possível transpor limites, aventura-se e descobrir o próprio eu. Por conta disso, o educador deve estimular o aluno a se tornar um ser crítico, criativo e pensante, características estas que são passíveis

de serem alcançadas por meio da ludicidade. Este é um aspecto importante para a pesquisa histórica levar em conta, atentando para os engendramentos e entrelaçamentos efetivados para a concretização de ideias e práticas coadunadas com a realidade social de cada período.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1994.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF: MEC, 1995.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, Ministério da Educação, v. 1, 2, 3, 1998.
- BUCHALLA, Anna Paula. Criança feliz, feliz a brincar. Revista JEVA, 21 fev. 2007.
- CAVA, Laura Célias S. Cabral. Ensino das artes: pedagogia. São Paulo: Pearson
- CREPALDI, Roselene. Jogos, brinquedos e brincadeiras. Curitiba: IESDE, 2010.
- DHOME, Vânia. Atividade lúdica na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- FREUD, S. (1908). Escritores criativos e devaneios. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. IX. Rio de Janeiro: Imago.
- FRIEDMANN, A. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996. Prentice HALL, 2009.
- KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação Infantil. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.
- MELANIE Klein – Wikipédia, a enciclopédia livre
https://pt.wikipedia.org/wiki/Melanie_Klein

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. A Psicologia da criança. São Paulo:Difel,1986.

PUGA, Edna. Mara. G. R.; SILVA, Léa Stahlschmidt P. A brinquedoteca na escola: possibilidade do resgate do lúdico ou recurso da prática pedagógica. Universidade Federal de Juiz de Fora. Monografia do Curso de Especialização em Arte Educação Infantil. 2008.

SKLEIN, M. (1955). A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado. Rio de Janeiro: Imago.

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

VYGOTSKY, lev Semenovich. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes,1998.

VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo:Scipine,1998.

WAJSKOP, Gizela. Brincar na Pré-escola. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA RURAL JOSÉ GARBUGIO: NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO- MUNICÍPIO DE CAMPO VERDE – MT.

Alisson Varela Vieira¹¹
Maria José Bispo Pacheco¹²

RESUMO

A Educação do campo passa por uma série de transformações e muitos valores precisam ser respeitados, partindo do conceito de educar e construir uma educação mais realista. A Escola do campo precisa se adequar as condições real do aluno, sair do isolamento e passar a inserir-se na vida atual do aluno, envolver mais uma dinâmica prática e realista, para fazer com que o aluno participe da prática em que vive o dia a dia sem fugir da sua cultura e costumes. Presente artigo está baseado em uma pesquisa in loco na unidade escolar municipal José Garbugio, situada na zona rural do município de Campo Verde – MT, e pretendeu – se analisar as Práticas Pedagógicas utilizada como cumprimento do conteúdo ministrado em sala. A qualidade a que se chegou com o trabalho realizado demonstra que as práticas pedagógicas desenvolvida na referida escola, são as mesmas utilizadas nas escolas urbanas, apesar de ser uma escola do campo.

Palavras-Chave: Educação Rural, Práticas Pedagógicas, Educação do Campo.

ABSTRACT

The Education of the field goes through a series of transformations and many values must be respected, starting from the concept to educate and build an education more realistic. School field I need to fit the actual conditions of the student and move out of isolation to enter into the current life of the student, involve a more dynamic and realistic practice to get the student to participate in the practice who lives the day days without abandoning their culture and customs. Present paper is based on a survey on-site at schools Garbugio Jose city, situated in the rural municipality of Campo Verde - MT, and intended - to analyze teaching practices complement used as the content taught in class. The quality that was reached with the work shows that teaching practices developed in that school are the same as those in urban schools, despite being a school field.

Keywords: rural education, teaching practices, Rural Education.

¹¹Licenciatura e Bacharelado em História (Unifacvest). Pós-graduação: Especialização em História do Brasil (Unifacvest). Mestrando: Educação pela Universidade Interamericana.

¹²Licenciada em História Centro Universitário de Várzea Grande (Univag). Pós-graduação: Especialização em Educação do Campo e sustentabilidade (IFMT) Campus São Vicente. Mestrando: Educação pela Universidade Interamericana.

INTRODUÇÃO

Pesquisa elaborada como estudo de caso da Escola Rural municipal José Garbugio, para se saber se as práticas educacionais aplicadas na escola estão de acordo com a Lei LDB nacional da escola do campo – Lei 9.424/96, em seu artigo 28 trata que a oferta da educação básica para população rural, promoverão adaptação as peculiaridades da vida rural.

A Escola está localizada a 45 KM da sede do município, na BR 070 sentido Campo Verde Prima Vera do Leste. A comunidade do entorno da escola é constituída por grande fazendeiro, produtora de soja, milho, algodão e pequenos produtores da agricultura familiar assentados pelo Incra, na comunidade denominada Dom Osório Stoffer, dos vinte e três professores que ministram aulas na escola, apenas dois moram nessa comunidade e todos os outros vem diariamente da cidade no transporte cedido pela Secretaria municipal de educação, ou seja, eminentemente professores urbanos.

Como são aplicadas as práticas pedagógicas dentro do contexto do plano prático pedagógico de uma escola do campo com professores oriundos da zona urbana?

E o clima escolar a partir da relação entre alunos de classe sociais distintas, inferiu em animosidade entre a comunidade escolar?

A Escola do Campo precisa sair da sua condição tradicional de isolamento e passar a inserir-se na vida atual do aluno, envolver mais numa dinâmica prática e realista para fazer com que o aluno participa da prática em que vive o dia a dia sem fugir da sua cultura e costumes. O presente artigo oportuniza um espaço par uma discussão do papel de todos a fim de promover uma qualidade de educação do campo como poder diferenciar as práticas para atingir objetivo do aluno, no que for esperado.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A ESCOLA DO CAMPO X ESCOLA URBANA

A prática pedagógica da escola do Campo deveria ter uma política pública mais eficiente, objetiva e determinada, para dar suporte ao conhecimento inserido no contexto da prática local. Essa prática hoje

oferecida precisa ter um desenvolvimento mais apropriado para que seja predominante na sociedade escolar, a prática pedagógica esta imbuída de contradições e de características sócios culturais predominantes nas sociedades (VEIGA, 1992).

A tradicional sala de aula, obrigatoriamente não precisa ser um ambiente de presença, deve ser um local onde se encontra o virtual com o real, e que alunos e professores estarão virtualmente presentes fisicamente.

A sala do futuro deverá ser com diversas características e existir com trocas de experiências entre alunos e professores. Celso Vasconcelos (1996, p. 03) conceitua que salas de aulas, “é um ambiente para professor ministrar suas aulas, passando posições políticas, ideológicas, onde passa e recebe carinhos e muitos valores.”

Mas, a escola até agora não consegue superar os obstáculos para transformar em realidade, coletivo e individual que se propõe por parte do educando, atingindo conhecimento fundamental para humanidade. No trabalho o conhecimento é o processo que se apropria e se constrói conhecimento. Envolvendo os conteúdos e metodologias, através disso são desenvolvido uma nova concepção do mundo, que luta contra concepções folclóricas.

Na qualidade de educação do Campo na zona rural as Escolas precisam sair da sua condição tradicional de isolamento e passar a inserir – se na vida atual do aluno, bem como; com inserção de aulas práticas com aplicativos de atividades ligados os seus interesses, costumes e culturas do dia a dia da convivência na comunidade do aluno, voltado para sua realidade.

Godoy (1986, p. 4) nos traz um enunciado sobre a escola rural em que diz:

Educação cidadania e políticas sociais, em muitos conceitos que qualificam os habitantes do campo podem ser valorativos. Depreciativos e /ou pejorativos. É muito comum ver conceitos pejorativo sendo concebido aos camponeses/as.

As dificuldades que marcam os cenários educativos têm suas raízes na própria formação pedagógica do professor, daí a velha pergunta de Marx: quem educará os educadores? Edgar Morin (In CARVALHO, 2010.

p. 1) sempre defendeu a tese de uma reforma universitária, haja visto esse problema que urge o sistema. Essa reforma universitária pode contribuir para a construção de uma prática que conduza ao aluno (futuro professor) como um elemento gerador de superação de sua própria prática.

[...] Pedagogia de Paulo Freire é expressão do desejo pela vivência da ética, pelo saber que não se ignora tudo, mas que também não se domina tudo e, portanto, exige humildade de quem ensina no respeito com quem aprende. A experiência de que o papel do professor não se satisfaz apenas no ensinar os conteúdos, mas também no ensinar a pensar certo. O ensino como motivação para a pesquisa, o professor como pesquisador, já que para comunicar é necessário conhecer o ainda não conhecido. (FREIRE, GUIMARÃES, 2001)

Planejamento de aulas como na disciplina de Ciências Humanas e Sociais fazendo com que esse aluno conheça o valor da terra, no mínimo um pouco sobre o mundo em que ele vive de forma em que possa viver a vida real da zona rural não só na ficção, um pouco da vida rural na prática é importante para esse aluno, evitando o abandono da comunidade rural para zona urbana, deixando para trás todo um sonho de Camponês, costumes e culturas em que nasceu, cresceu e viveu um sonho, para viver uma realidade bem diferente enganosa e medíocres na cidade.

O investigador cubano Lombana, (2005, p. 130.) fazendo referências às práticas pedagógicas reforça: “assim como guia para a transformação da natureza e da sociedade, assumimos a prática como princípio e fim do conhecimento”.

[..] afirmam que os educadores e educadoras do campo estão em constante movimento buscando fazer acontecer uma educação específica do campo. Mas, encontram-se na contramão da história de uma oligarquia perpétua que se produziu no meio rural deste país. Por isso, os educadores/as ligados em rede a partir das relações existentes com os movimentos sociais do campo, buscam incentivar a recriação de um movimento social e cultural que valoriza a identidade da comunidade. Daí surgem práticas pedagógicas inovadoras que enriquecem o debate e a reflexão do projeto alternativo de uma educação básica, especificamente, do campo. No entanto, muitos professores/as não tem relação alguma com os movimentos sociais.

Essa pesquisa mostrou que a Escola rural do Campo José Garbugio, tem um projeto político pedagógico de 2010, que foi elaborado em parceria: com SEDUC, e orientações da Coordenação pedagógicas das escolas.

2.1. As Escolas Rurais do Município de Campo Verde-MT

No contexto deste artigo vamos considerar apenas as Escolas Rurais deste município, e conforme a tabela abaixo podemos observar que atualmente a Secretaria Municipal de Educação atendem 5 escolas rurais nas comunidades.

TABELA 1. Escolas Rurais de Campo verde e respectivas distancias da sede do município

Escola Municipal João Ponce de Arruda	258	Comunidade Agrovila BR 070	40
Garbugio		Paraná	
Escola Municipal Paraíso	241	Rodovia MT. 140 KM 85, Comunidade Limeira	40

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campo Verde.

No início do progresso deste município o desenvolvimento era intenso de pessoas imigrando de todas as partes da região com suas famílias, em busca de melhorias de vida para sua sustentabilidade, geralmente iriam trabalhar nas fazendas, que mais contratavam mão-de-obra na época, tanto para homens como mulheres e assim foram se aglomerado de crianças nas escolas da cidade, com preocupação do prefeito da época, foram tomadas as providências.

Em várias fazendas foram abertas salas de aulas improvisadas em residências e galpões, com professores auxiliares para ministrar aulas de 1^a a 4^a série primária, em salas multisseriadas. Escolas foram abertas como mostra a tabela 1 acima, para resolver as demandas das faltas de escolas na época.

Devido à predominância agrícola, no município de Campo Verde as escolas públicas atenderam muito tempo os alunos da zona rural, tendo transtorno tais como o fato de que os ônibus precisavam percorrer as várias escolas para recolher os alunos. A partir do ano de 1997, a secretaria municipal de educação em consonância com o poder público municipal iniciou o processo de polarização das escolas da rede municipal de ensino, seguindo determinação do governo federal.

2.2. Escola Municipal José Garbugio: Inserção no Contexto Local

De acordo com o plano político pedagógico (2010), a Escola José Garbugio iniciou as atividades no ano de 1989, como sala anexa da Escola Rural Mista Santa Amélia, em 1991 e passou a se chamar Escola Rural Mista Santa Amélia definitivamente, em 1996, uniu-se a Escola Matsui, passando então a chamar se Escola Municipal União que ficava localizada na fazenda Rio Engano. Já em 1998 a escola ganhou nova sede e recebeu o nome de Escola Municipal José Garbugio em homenagem ao pai dos doadores da área para construção da unidade de ensino.

A Escola José Garbugio é constituída por alunos oriundos das fazendas que cercam essa comunidade que são produtores de Soja, Milho e Algodão, criadores de suínos e aves. A partir do ano 2003 passa a receber também os alunos do Assentamento Dom Osorio Stoffer que ficavam acampados perto do Rio das Mortes, distante 20 Km da BR 070, entre os municípios de Campo Verde e Primavera do Leste.

A Escola fica localizada a 45 Km da sede do município. A comunidade é constituída por grandes fazendas. Os alunos são filhos de funcionários rurais e filhos dos assentados que hoje já são pequenos proprietários de sítios de 18 a 20 hectares de Terras na região.

QUADRO I: Atendimento Ensino fundamental e Médio

Período	Série	Nº de Alunos
Matutino	1º ano ao 9º ano	356
Período	Série	Nº de Alunos
Vespertino	1º ano ao 3º ano	59

Fonte: Projeto Político Pedagógico da E. M. José Garbugio 2010.

Suas atividades tiveram início com 02 salas de aulas e 69 alunos, atualmente a escola conta com 10 salas de aulas, um 1 laboratório de Informática, salas para professores, sala de direção, sala de coordenação, uma cozinha e banheiros masculinos e femininos, quadra de esporte coberta, Pátio interno pavimentado, campo soçaito, pátio externo gramado, conta com 365 alunos do Ensino Fundamental de 9 anos e 59 alunos do Ensino Médio, de acordo com o quadro I.

Todos os professores têm formações superiores, nesse ano de 2011 são 18 professores de acordo com a secretaria escolar, para cada área das

disciplinas ministradas na escola, maioria deles são oriundos da zona urbana e, portanto, ministram aulas com a visão de urbanidade, conseqüentemente as práticas pedagógicas que poderiam estar de acordo com as necessidades dos alunos não são aplicadas nesta escola do campo.

QUADRO 2: Projetos pedagógicos realizados na escola José Garbugio.

ANO 2010	PROJETO	OBJETIVO
Fevereiro	Mesa da Partilha.	Despertar os Educando para interesse sociais de uma comunidade ou até mesmo do País, instrui-los ao saber repartir e partilhar com o próximo.
Março	Escola, Nossa História.	De incentivar os alunos a leituras e escrita de modo a entender as múltiplas demandas sociais, respondendo a diferentes propósitos comunicativos e expressivos com leituras e escritas de diversos gêneros.
Abril	Vozes Interpretando Emoções.	Perceber que a música é uma fonte instrumentável de informações que enriquecem o cotidiano de forma prazerosa.
Junho	FESTIGAR (Festival da musica) e Festa Junina	Todos os recursos revertidos para a escola, funcionários, comum idade, gerentes de fazendas participam do evento.
Setembro	Projeto Garbugio Experimenta.	Levar o discente a construir com autonomia ao seu conhecimento.
Outubro		Oferecer um atendimento diferenciado aos discentes que apresentam defasagem proporcionando assim alternativas para que os alunos melhorem seu nível de conhecimento.
Novembro/dezembro.	7- Automação Elétrica de Ambiente.	Explicar a utilização do sistema de automação elétrica em uma escola par economia de tempo e serviço a atividade fácil que dispunha de tempo e até para serviço já sendo executado.

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos 2010, da Escola Municipal José Garbugio do Município de Campo Verde – MT. “ E entrevista feita com a diretora e professores da escola no local.”

Como podemos observar no quadro 2, os projetos pedagógicos apesar do envolvimento direto dos alunos são os mesmos que se observam na cidade.

É Preciso uma política séria, e que a determinação das Diretrizes do LDB do MEC seja cumprida, para que junto as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios tenham esse poder de elaborar as Práticas Políticas Pedagógicas ideal para as Escolas Rurais do Campo, assim ministrando para os alunos aquilo que eles devem aprender para ser um produtor do campo, um homem de conhecimentos sobre a Terra e poder crescer no agro negócio sem precisar abandonar suas terras para ir para outra cidade em busca de conhecimentos para sobreviver na terra e da terra.

Todos os projetos têm visão da cidadania para os alunos do campo, visando diferenciar a aprendizagem oferecido. Se criar uma política pública para Escola do Campo, seria premiada toda aprendizagem das escolas rurais, acreditamos que muitas famílias de assentamentos, sítios chácaras ou fazendas, permaneceriam no Campo, porque hoje sua maior preocupação é com a educação de seus filhos e precisam muitas vezes abandonarem suas terras devido a educação não alcançada.

Acrescentando novos conteúdos e conceitos para que a escola do campo seja mais atual dentro da realidade do aluno, ela passará ser uma das melhores educação no Brasil. Para esse povo, considerados brava gente brasileiros e gigantes, que nos traz orgulho de ser um dos países mais ricos em produções agrícolas que abastecem todo nosso celeiro brasileiro e mundo

3. CONCLUSÃO

A Escola do Campo precisa sair da sua condição tradicional de isolamento e passar a inserir – se na vida atual do aluno, trabalhando com a teoria e prática na realidade do filho de pequeno produtor e/ou filho de fazendeiro, integração da escola comunidade, o trabalho com a consciência da organização produtiva do campo e suas características e exigências de organização sistêmica.

A escola rural do campo para ficar mais adequada aos alunos do campo precisaria alterar seus Projetos Políticos Pedagógicos, sua grade curricular deveria agregar mais valores com conteúdos da sua realidade adequando para seu aprendizado.

As escolas rurais deveriam ser adotadas como “Escola Agrícola”, sendo “ensino Técnico em Agropecuária integrado ao ensino Médio.” Assim, os alunos receberiam uma formação de qualidade adequada a seu dia a dia, sua própria realidade de trabalhar com a terra, para sua sustentabilidade, os professores deveriam ter formações na área adequada para desenvolver as áreas técnicas do/no curso.

O melhor caminho para o professor atingir o aluno, buscar que ele se interesse pelas aulas, a questão da afinidade é o primeiro elemento

para as aprendizagens. O ponto de partida do processo de conhecimento é a mobilização. O conhecimento novo se dá a partir do conhecimento prévio que não está sempre disponível. A questão do interesse não é um detalhe. É fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Imagens e autoimagens. Petrópolis, Vozes, 2001. 251p.

CARVALHO, Edione Teixeira de; HERRERA, Manoel González; IGLESIAS, Magalys Ruiz. Modelo de **Superación postgraduada para profesores de Literatura**. Tese de doutorado. Universidad Pedagógica Félix Varela. Vila Clara, Cuba; 1997.

FREIRE, Paulo e Sérgio Guimarães. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 1. 2ª ed.; Paz e Terra, 2001;

FREIRE, Paulo e Sérgio Guimarães. **Aprendendo com a própria história** Vol. 2. 2ª ed.; Paz e Terra; São Paulo: 2002.

Godoy do Nascimento, C.: **Educação, cidadania e políticas sociais. 1986.**

PAULO Freire – *Paulo Freire, Pedagogia da Indignação: 55 (Carta Pedagógicas e outras escritas/ Ed. Unesp. Paulo-2000”*

PIERRE, Levy, **Rezenha do Texto A Nova Relação Com o Saber. Cap. X (P. 157 - 167).**

Projeto Político Pedagógico da, **Escola Municipal José Garbugio**, 2010 de Campo Verde (Fazenda Boa Esperança).

Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas: **Municipal Monteiro Lobato, Sto. Antonio da Fartura, Escola Paraíso e Coronel Ponce de Campo Verde – MT.**

VASCONCELOS, Vasconcelos; **Interdisciplinaridade para além da Filosofia do sujeito**; dissertação de mestrado. S.Paulo.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.**

COMO LECIONAR PARA ALUNOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PELO APLICATIVO TEAMS NO ENSINO INTEGRAL NO ANO DE 2020 NO CEJA – CREUSLHI DE SOUZA RAMOS (ESCOLA PLENA).

PEREIRA, Eraldo de Aconsoerde¹³

KREMER, Claudileide Cazavechia ²

RESUMO:

Este artigo aborda a experiência de lecionar para alunos iniciais do Ensino fundamental pelo aplicativo Teams, ensino integral, na modalidade EJA – CEJA Creuslhi de Souza Ramos “Escola Plena”, em 2020. Cabe salientar que este é um ano cheio de mudanças, desafios e tem como foco a aprendizagem expressiva através das tecnologias. Com a pandemia do Covid-19, muitas mudanças ocorreram em nossas vidas pessoais e profissionais, fazendo com que os profissionais da educação buscassem a conhecer as novas tecnologias ou aplicativos para ministrar suas aulas e ficar mais próximo dos seus estudantes e familiares. A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa. Sendo assim o desenvolvimento dessa intervenção escolar ocorreu durante no ano letivo de 2020, envolvendo 6 relatos de experiências dos colegas, que foram fundamentadas nas metodologias ativas que buscam melhorar o envolvimento dos estudantes através do aplicativo Teams com ajuda de apostilas, nos grupos do Whatsapp, proporcionando uma aprendizagem, entretanto, o profissional atual como mediador da turma e os alunos são os protagonistas. O resultado deste artigo nos proporcionou várias reflexões sobre as ações e impactos no uso do aplicativo nos momentos de lecionar-se as aulas no início era tudo muito confuso tanto para o profissional como para os alunos, os novos conhecimentos através da plataforma conectada.

Palavra Chaves: Estudantes, Profissionais da Educação, Tecnologias Digitais.

¹³ Eraldo de Aconsoerde Pereira. Graduado em Licenciatura Plena e bacharelado em Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciências Política) pela Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT, graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS, Pós-graduado em Matemática pela Faculdade Rio Sono, Pós-graduado em PROEJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Mato Grosso – IFMT. Eraldoaconsoerdemat@gmail.com.

² Claudileide Cazavechia Kremer. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia Infantil pela Universidade do Estado do Mato Grosso UNEMAT, Pós-graduada em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas - Facon, Psicopedagogia Educacional pela faculdade Papaf, Políticas Públicas, Gestão e Serviço Sociais pela Universidade Candido Mendes, Marketing Digital e Negócios Interativos com Habilitação em Docência no Ensino Superior e Mestrado em Educação pela Faculdade Logos University Internacional – Unilogos. leyde_kremer@hotmail.com.

ABSTRACT:

This article discusses the experience of teaching elementary school students through the Teams application, integral education, in the EJA - CEJA Creuslhi de Souza Ramos modality “Escola Plena”, in 2020. It should be noted that this is a year full of changes, challenges and focuses on expressive learning through technologies. With the Covid-19 pandemic, many changes have taken place in our personal and professional lives, making education professionals seek to learn about new technologies or applications to teach their classes and get closer to their students and family. The research is characterized as an experience report, with a qualitative approach. Therefore, the development of this school intervention took place during the academic year 2020, involving 6 reports of colleagues' experiences, which were based on active methodologies that seek to improve student involvement through the Teams application with the help of handouts, in the Whatsapp groups, providing learning, however, the current professional as a class mediator and the students are the protagonists. The result of this article provided us with several reflections on the actions and impacts on the use of the application when teaching classes at the beginning was all very confusing for both the professional and the students, the new knowledge through the connected platform.

Key words: Students, Education Professionals, Digital Technologies.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa abordou o tema “Como lecionar para alunos iniciais do ensino fundamental pelo aplicativo Teams no ensino integral, Modalidade EJA, no CEJA Creuslhi de Souza Ramos ‘Escola Plena’ no ano de 2020?”. Este estudo visa avaliar a interação entre o corpo docente das escolas e as ferramentas disponíveis para o ensino remoto. Neste período pandêmico de 2020, o Estado de Mato Grosso implementou o uso do aplicativo Teams para as atividades de ensino remoto. Contudo, ainda são muitos os desafios que professores e gestores escolares encontram para a ampla inserção destas tecnologias.

O CEJA Creuslhi de Souza Ramos “Escola Plena” (situada na Av. Centro Oeste nº 735 no setor Vila Nova, no município de Confresa/MT) é uma instituição de ensino da Educação Básica que atende de forma integral, aos estudantes do 4º ao 9º Ano do ensino fundamental e na Modalidade EJA da alfabetização ao ensino médio. Esta escola é composta por uma diversidade de sujeitos, residentes na cidade e no campo, muitos destes em condições de vulnerabilidade social.

As aulas presenciais foram paralisadas, em todo o país, em março de 2020 em virtude da pandemia de Covid-19 (Corona Virus Disease – 2019). Em abril o governo do estado de Mato Grosso reestruturou as aulas por meio de conteúdos disponíveis em um site da Secretaria de Educação (online) em, em julho, foram implementadas atividades integrativas e formadoras, aos profissionais de educação, para iniciar o ensino remoto. Primando pela qualidade das atividades educativas, o coletivo de profissionais da educação foi orientado a realizar a formação para uso da plataforma Teams, juntamente com os professores formadores do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso). Esse processo visa contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, usando o aplicativo, considerando os diagnósticos e levantamentos realizados *a priori*.

O CEJA Creuslhi de Souza Ramos na Modalidade EJA, não possui diagnóstico de avaliação externa (IDEB, Prova Brasil, Avalia MT). Portanto o diagnóstico adotado como parâmetro para formação e compreensão das demandas desta escola é o conjunto de avaliações internas, constituído após avaliações semanais e observações do corpo docente.

A Escola Plena propõe o desenvolvimento da autonomia dos alunos, para tanto faz-se necessário, que os profissionais se fundamentem na Educação interdimensional, pedagogia da presença, quatro pilares da Educação e o Protagonismo juvenil. Deste modo, busca-se contemplar a formação acadêmica de excelência, formação de competências para o século XXI e formação para a vida do estudante. O ano de 2020 é um momento atípico cujas mudanças no comportamento das pessoas e na utilização de tecnologias de acesso ou contato, por causa da pandemia Covid-19, impulsionam uma formação educativa mais abrangente.

A formação precisa, para além de atender as necessidades de aprendizagem tanto online quanto off-line, desenvolver uma educação que transcenda o domínio da racionalidade e incorpore os domínios da emoção, da corporeidade e da espiritualidade. Assim, o processo formativo

educacional deve englobar momentos que permitam aos participantes o desenvolvimento da autonomia, a criticidade, a criatividade e a reflexão docente.

2. UMA ANÁLISE DO ANO DE 2020 NO CEJA CREUSLHI DE SOUZA RAMOS “ESCOLA PLENA”, EM CONFRESA/MT

O ano de 2020 é um ano marcado por inúmeros desafios, tanto para relações pessoais quanto para as práticas profissionais. Por pausa da pandemia do Covid-19 muitas atividades foram bruscamente paralisadas ou sofreram restrições, em especial setores vitais e que impactam, diretamente, a rotina do brasileiro. Muitas pessoas foram dispensadas de seus empregos ou sofreram cortes nos salários, algumas empresas faliram, escolas foram fechadas e poucas ações foram elaboradas para solucionar estes problemas. Ademais, nos últimos meses do ano o país ultrapassa o alarmante número de pessoas com mortes por complicações inerentes desta doença. Ou seja, o país não soube lidar com a crise econômica e, tampouco, minimizou os impactos na saúde e na vida das pessoas.

A educação também foi um setor extremamente afetado pelos desdobramentos da pandemia. A maior parte dos professores está no grupo de risco, alguns professores morreram e houve uma grande demanda nos hospitais. Em Confresa/MT percebeu-se um caos no atendimento da UPA (Unidade Pronto Atendimento) que, em função do número de casos suspeitos para Covid-19, passou a atender somente pacientes com suspeição desta doença viral. Algo que impactou os moradores deste município foi o fato de que os centros de saúde passaram a ter mais demanda do que as unidades escolares.

Tentando manter atividades escolares, muitos estados brasileiros adotaram ainda no primeiro semestre de 2020, métodos de ensino remoto. O estado de Mato Grosso usou um site para lançar conteúdos e atividades aos estudantes e, em julho, retornou com aulas lecionadas por professores via plataforma Teams, um aplicativo adquirido pelo estado que permite a aula virtual com vídeo, áudios e compartilhamento de tela e material,

dentre outros. É importante ressaltar que as tecnologias tecnológicas são de grande valia neste momento de distanciamento social, enfatizando que;

[...] a utilização de recursos tecnológicos na educação não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. Tais recursos servem como ferramentas no auxílio da construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores. No entanto é a escola, entendida como espaço de construção de conhecimento e socialização do saber; como um ambiente de discussão, troca de experiências e de elaboração de uma nova cidadania, que poderá contribuir na formação do indivíduo inserido na Sociedade Informacional, garantindo uma educação voltada para a criatividade, para o prazer, para a autonomia e a autorrealização. (SANTOS, 2010, p. 25).

No CEJA Creuslhi de Souza Ramos “Escola Plena” a escola onde trabalhamos no período do Lockdown, somente o gestor e os vigias estavam trabalhando no prédio da escola. O secretário e restante da equipe estavam trabalhando em sua casa online e off-line, com serviços administrativos.

A educação do estado do Mato Grosso praticamente parou, a pior situação foi dos profissionais da educação contratados que ficaram se receber. Para piorar, depois de quatro meses somente contrataram os professores para aulas online e off-line, os outros funcionários interinos, estão despregados até hoje no final do mês de agosto. Conforme afirma Santos;

“[...] há todo um movimento de ressignificação das disciplinas escolares e de reestruturação de seu tratamento didático, tendo em vista as novas estruturas de pensamento, próprias da Sociedade Tecnológica, de agir e discernir na dinâmica de novas linguagens de informação, comunicação e expressão. Desta forma, conectar a escola à Sociedade Informacional corresponde a assegurar a pertinência da própria instituição escolar em sua tarefa de formar sujeitos capazes de uma atuação plena como cidadãos nesta sociedade [...]” (SANTOS, 2010, p. 17)

No dia 03 de agosto de 2020 começou as aulas, entretanto alguns professores não dominava o aplicativo Microsoft Teams, mesmo o CEFAPRO fazendo a formação, para alguns professores tiveram dificuldade de aprendizado, outros professores foram atribuídos no dia da aula, sem passar pela formação. E os alunos que não conseguem usarem o aplicativo da Microsoft Teams por não ter celular, internet e conhecimento de informática, principalmente os alunos da EJA da Unidocência não são alfabetizados, o aplicativo se tornou inviável. Entretanto os alunos receberam as apostilas impressas, para responder, mas infelizmente alguns não sabem ler. Porém, na “Escola Plena” socializar e interagir as aulas pelo

aplicativo não foi muito difícil pois os alunos têm uma habilidade ágil, portanto e consegui dialogar com os mesmo quando dispara a conversar conversas paralelas na sala de aula online, um outro motivo que nos deixa preocupados e a questão dos alunos que não tem acesso à internet, com a busca de estudo somente pela apostila acaba ficando fraco o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. Entretanto estamos fazendo calendários para poder atender estes alunos para que possam acompanhar os outros que estudam pelo aplicativo.

A educação do estado do Mato Grosso foi prejudicada pela pandemia do Covid-19, os professores e formadores tiveram que superar obstáculos, aprenderam utilizar aplicativos, viram Youtuber, ensinaram sem mesmo ter aprendido direito como usar o aplicativo Microsoft Teams. Segundo (KENSKI, 2003 apud SANTOS 2010, p. 23-24).

“[...] a escola, a qual tradicionalmente tem como tarefa exclusiva possibilitar a aprendizagem de conceitos e informações, tem que repensar, seu modo de funcionamento, uma vez que, com a emergência de uma sociedade altamente baseada no trânsito de informações em tempo real, instaura-se um novo paradigma segundo o qual é preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo [...]” (KENSKI, 2003 apud SANTOS 2010, p. 23-24).

Este ano foi diferente em tudo, apreendemos valorizar o presente, sentimos o medo da morte, sentimos dor com partida de parentes e amigos, estamos lutando contra um inimigo invisível, que nos deixa esquecer que ele está presente, somente o cuidado redobrado e as tecnologias nos ajudarão a superar todas as dificuldades deixada pela pandemia do Covid-19.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO SOBRE O APLICATIVO TEAMS NO ENSINO INTEGRAL NO ANO DE 2020 NO CEJA CREUSLHI DE SOUZA RAMOS

O Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA Creuslhi de Souza Ramos iniciou suas atividades no ano letivo de 2010 no prédio da extinta Escola Municipal Creuslhi de Souza Ramos, com o objetivo de ser o Centro da EJA na Microregião do Norte Araguaia, entretanto com passar do tempo o CEJA Creuslhi de Souza Ramos foi diminuindo de tamanho,

perdeu a influência das escolas de EJA na região, perdeu o controle do fórum de EJA regional, através da SEDUC, acelerou a conclusão dos alunos com a criação da carga horária etapa, e o aumento da evasão, o prédio da escola ficou praticamente vazio no período diurno. A SEDUC com um projeto inovador de escolas em tempo integral criou as “Escolas Plenas” em várias cidades do Mato Grosso, mas em Confresa para aproveitar o prédio tiveram a ideia de criar a Escola Plena dentro do CEJA Creuslhi de Souza Ramos. Provocando uma situação inusitada, a “Escola Plena” tem uma autonomia dentro do CEJA, parece a Catalunha dentro da Espanha, a Escola Plena tem o mesmo gestor do CEJA, tem a mesma secretaria o mesmo apoio, entretanto o pedagógico da Escola plena é totalmente diferente do CEJA, os coordenadores pedagógicos são diferentes, as reuniões pedagógicas e a formação continuada são separadas, os professores da Escola Plena trabalham por quarenta horas em tempo integral, no CEJA os professores trabalham trinta horas em três turnos. Os professores do CEJA não gostam de ser chamados de professores da Escola Plena, e os da Escola Plena também não gostam de ser chamados de professores do CEJA, desejam a criação de sua escola e a separação do CEJA Creuslhi de Souza Ramos.

O interesse em fala pelo tema surgiu a partir da pandemia Covid-19 e o gosto e a necessidade de aprender a manusear tecnologia, e o momento veio a calhar com a necessidade de interagir através dos aplicativos em sala de aula, tornando-as aulas mais dinâmicas e expressivas, e também poder fazer a diferença no cotidiano escolar e ampliando o espaço escolar através dos novos desafios imposto. Conforme afirma o teórico Tijiboy (2001);

Esta nova postura frente ao uso das tecnologias, difere totalmente da tradicional; é importante refletir para estarem de acordo com as exigências do mercado de trabalho, onde apresentam alunos autônomos, críticos, participativos, que solucionam problemas imprevistos, que opinam e transformam o meio em que vivem.

Entretanto alguns profissionais têm uma visão simples sobre o propósito do uso das tecnologias em sala de aula e acreditam descobrir uma receita adequada para suportar essa batalha de desafios constantes em sala de aula. A tecnologia vem contágio cada vez mais os ambientes em salas de

aula, na educação vem sendo modificada pela força das tecnologias e com um empurrão da pandemia Covid-19.

Com o avanço das tecnologias do hardware, tornando plausíveis os microcomputadores com expedientes como canal de voz, como diferentes componentes, permanece conquistando a probabilidade de um afazer de multimídia que, ao concordar o realismo dos canais de televisão com diversidade de manuseios com a flexibilidade de utilizar os aparelhos de computador, nesse momento desta pandemia covid-19 vem motivando ampla acepção na educação. Desta forma podemos advertir que a tecnologia faz parte da precisão mundial, e que os profissionais e a escola estão se preparando para entrar no mundo das tecnologias, pois a cada dia que passa precisamos estar preparados para os avanços dos aplicativos. Segundo Almeida afirma que;

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista (ALMEIDA, 2000, p. 78).

É extraordinário as transformações para o progresso do aprendizado, sendo que a tecnologias podem nos proporcionar conhecimento amplo e de fácil acesso. Embora com todas as formações oferecidas pelos CEFAPRO, pelos os benefícios oferecidas pelas plataformas conectadas pelo site da SEDUC, deve-se ao mesmo tempo ponderar a forma que as tecnologias nas escolas necessitam de ser introduzido aos limites que necessitam ser respeitados por todos.

O uso das tecnologias em sala de aula é um processo envolvente na aprendizagem dos alunos, os profissionais buscam estabelecer metodologias no cotidiano dos mesmos, aprimorar ainda ao tempo o deleite do aprendizado e apropriado a obtenção de noções. Entretanto porque não expandir este ambiente através das tecnologias e ampliar-se este ambiente, renovando novas opiniões, linguagens, procedimentos. Na busca de tecnologias os profissionais ostentam um desempenho admirável na educação, pelas suas atitudes e criatividade em sala de aula e utilizando novas ferramentas no seu planejamento.

2.1 Resultado e discussões sobre a concepção dos servidores sobre como lecionar para alunos iniciais do ensino fundamental pelo aplicativo Teams no ensino integral no ano de 2020 no CEJA Creuslhi de Souza Ramos (Escola Plena)

As informações foram analisadas e representação por relatos para melhor entender os anseios, com a desígnio de esclarecer as espertezas explícitas e subentendidas. Basicamente foi praticada a transcrição dos processos que nos orientam-se idênticas e admitir a esclarecimento da lógica e dos subsídios obtidos. O relato nos conduziu para a apresentação dos subsídios informado por hierarquias sobre o conceito de Educação sobre as tecnologias utilizadas na instituição de ensino.

De um total de três profissionais da Unidocência da Escola Plena “tempo integral” e três na modalidade EJA, relatou os seus anseios e dificuldades com a tecnologias e com o aplicativo Teams e a plataforma conectada da Seduc, com os novos modelos de ensino através da conexão online e off-line, até mesmo por causa da internet que não e boa na região.

2.2 A pesquisa

A pesquisa foi realizada por três professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental integral “Escola Plena” e três professores do ensino inicial da Modalidade EJA do CEJA Creuslhi de Souza Ramos, no município de Confresa/MT. São, cerca de sessenta alunos das séries iniciais do ensino fundamental da Escola Plena e oitenta alunos do ensino fundamental inicial do CEJA.

Esta escola possui treze salas de aula, secretaria, biblioteca, sala dos professores, sala de informática, cozinha, refeitório e depósito. O quadro funcional é composto por quarenta e cinco professores, duas merendeiras, uma auxiliar de serviços gerais, um técnico administrativo, três orientadores, dois coordenadores pedagógicos, um secretário e um diretor. Esta escola também possui equipamentos tecnológicos: computadores, impressora, data show, notebooks, caixa de som, câmera digital. A pesquisa investigou, junto aos professores, como são as realizadas

as atividades utilizando o aplicativo Teams bem como a percepção, destes educadores, sobre o desenvolvimento das aulas usando esta tecnologia.

2.3 Análise dos relatos

A aprendizagem é a resposta mais desejada no espaço escolar a tecnologias, desde as práticas presenciais até os tempos atuais onde se lança mão de estratégias tecnológicas para conectar o estudante e a escola. As professoras entrevistadas neste estudo relatam que é imprescindível usar as tecnologias nas séries iniciais do ensino fundamental, visto que alunos ficam motivados para estudar e trocar informações. Além disso, é possível dinamizam os conteúdos e, assim, provocar a autonomia dos alunos e sua criatividade em sala de aula no modo virtual.

Os relatos iniciais das professoras referem-se a desenvolvimento e tempo de atuação nos momentos de formação, afirmamos que os professores entrevistados todas são graduados, a maioria pós-graduados e dois com mestrado, a maioria dos professores são experientes, somente uma professora é iniciante, mas dedicada a profissão. Professoras têm contato com as tecnologias em seu cotidiano escolar, tem notebook, tem acesso à internet, Whatsapp em celular com aplicativos Teams e outras mídias, que são utilizados em sala de aula.

A professora “CLA” relatou que no início teve dificuldades nos primeiros momentos do uso da tecnologia no aplicativo Teams em fazer uso da mesma em sala de aula, afirma que a pouco tempo fez o uso das ferramentas do Windows, *ondrive*, que ainda tem algumas observações para melhor utilizar os aplicativos, porém, conta sempre com a colaboração do Coordenador Sergio Ferreira e dos orientadores Edinaldo e Jardeline para auxiliar nas dúvidas. Possui e-mail, Whatsapp, acesso à internet diariamente para pesquisas, leituras, atividades, blogs, para entrar em contato com outros profissionais da educação em outros municípios e trocas de informações. Sendo que é uma turma bem avançada, ao todos são 21 alunos em sala de aula, frequente nas aulas online pelo aplicativo, Whatsapp e apostila são 12 alunos, 5 alunos pela apostila e ligação pelo

celular, 02 alunos foram transferidos e 01 aluna não conseguimos localizar, portanto os dados que estão em sua ficha na secretaria foram localizados.

Através do relato da professora “CLA”, percebemos mesmo estando pelo aplicativo remota consegue atenção e a interação dos alunos para aprender, mesmo esse momento que a pandemia Covid-19 veio para atrapalhar, porém, nós os professores estamos especializando em tecnologias para melhor orientar, ensinar e ao mesmo tempo estamos aprendendo juntos com os alunos. Percebo que os alunos com o ensino remoto estão desenvolvendo sua autonomia para conseguir informação através das tecnologias. Portanto, não posso deixar de falar da formação oferecida pelo Cefapro, as orientadoras foram magnificas em suas orientações foi incalculável, que veio de encontro com as minhas dificuldades em relação ao uso da plataforma, através de suas orientações aprendi e continuo aprendendo todos os dias e nesses tempos não é fácil, porém precisamos estar aberto para o diálogo e a socialização com os colegas. Conforme ARAÚJO afirma que;

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet. (2005, p. 23-24)

A professora “EV” nos relatou que ensinar em época de pandemia é muito complicado e um cenário novo que estamos vivendo, nesse momento como nós já ouvimos falar precisamos reinventar. No início de tudo que é novo traz uma ansiedade e medo né, aquele medo de que não conseguimos realizar o trabalho com eles, principalmente quando se envolve praticamente só a tecnologia no ensino, eu fiquei um pouco ansiosa no início, mas conforme fomos aprendendo principalmente com os colegas acessar a plataforma, na pratica do dia a dia isso vai ficando mais tranquilo né, então assim eu aprendo bastante com os colega e quando eu tenho dúvida, eu pergunto e eles estão pronto para me ajudar, então é uma formar diferente de ensinar nesse momento agora me sinto mais tranquila, só agradecer os meus colegas que me auxiliaram quando eu precisei, as vezes

quando preciso. Ainda porque continuo aprendendo e que juntos estamos nesse processo de ensinar e aprender. Lembrando também da formação oferecida pelo Cefapro foi de grande valia que veio de encontro com as minhas dúvidas em relação ao uso da plataforma é muito bom aprender coisas novas todos os dias e nesses tempos é fácil e precisamos reinventar e aprender uns com os outros. Podemos citar Souza e Pataro que nos relata que;

[...] Os recursos tecnológicos em sala de aula podem oferecer uma grande contribuição para a aprendizagem, além de valorizar o professor que, ao contrário do que possa vir a pensar, poderá ensinar com maior segurança e estará mais próximo da realidade extraclasse do aluno. (SOUZA E PATARO, 2009, P. 18).

A professora C. A. relatou que a dificuldade de trabalhar na plataforma Teams, a maioria dos alunos não são alfabetizados, alguns tem telefone, outros não, alguns conseguem soletrar utilizando o WhatsApp, outros não, eles preferem utilizar apostila, eles conseguem fazer as atividades, mesmo ligando para tirar as dúvidas.

Através do relato da professora, percebemos que os alunos estão com dificuldade de aprendizado, não conseguem utilizar a plataforma do aplicativo Teams. Eles desenvolvem o aprendizado com dificuldade através das apostilas. De acordo Freire (2019, p. 24): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A professora mesmo estando distante consegue ter os alunos para aprender, com a pandemia os professores estão procurando formas novas para ensinar e ao mesmo tempo estão aprendendo, os alunos estão com dificuldade de aprendizado com o ensino remoto, entretanto quando conseguem aprender, aprende de forma diferenciada, aluno ao conseguir aprender no ensino remoto pode desenvolver sua autonomia para conseguir conhecimento.

O professor G. S. relatou que as aulas na uni docência na modalidade EJA, a distância é complicado, muitos não tem celular e internet em casa, outros tem celular mais não é apropriado, são antigos e

pequenos que somente fazem ligações e passam mensagem, os que tem celular melhor não tem conhecimento da tecnologia, pouquíssimos conseguem acessar a plataforma do aplicativo Teams, a maioria usam o material impresso, através deste material ainda conseguimos trabalhar, outro problema, os alunos ser analfabetos, ou ter pouco conhecimento de leitura e escrita, estes alunos tem muita dificuldade de aprender ler, sem ter o professor do lado deles que é muito difícil o aprendizado. Com as apostilas consigo lecionar, os alunos enviam as fotos das atividades sendo feita, foto das dificuldades, com a imagem percebemos a dificuldade e aplicamos uma explicação.

Através do relato do professor, percebemos que os alunos estão com dificuldade de aprendizado, não conseguem utilizar a plataforma do aplicativo Teams. Eles desenvolvem o aprendizado com dificuldade através das apostilas. Referindo-se a educação na França, Bourdieu (2015, p. 55);

O Capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares [...] das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social.

O conhecimento no ensino remoto encaminhado pela SEDUC/MT, prioriza os alunos que tem capital cultural e capital financeiro, os alunos oprimidos que não têm celular apropriado, não tem internet, não tem apoio da família financeiramente e intelectualmente, acabam sendo excluídos do ensino aprendizado.

A professora E. M. relatou que aulas não estão sendo na plataforma do aplicativo Teams, os alunos são analfabetos, a maioria não tem conhecimento para utilizar o aplicativo Teams, eu que fui a última atribuir na escola, ainda tenho dificuldade de usar a plataforma do aplicativo Teams. As aulas estão sendo pelo Whatsapp, eles somente conseguem aprender presencial, então estou fazendo eles tirarem as fotos e pergunta no áudio para aprender, os alunos ficam nervosos por não conseguirem aprender desta maneira, e falam em evadir.

Através do relato da professora, percebemos que os alunos estão com dificuldade de aprendizado, não conseguem utilizar a plataforma do aplicativo Teams. Eles desenvolvem o aprendizado com dificuldade através das apostilas. De acordo Freire (2019, p. 24): “A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto.

Quando a SEDUC/MT pensou no ensino remoto, sabia que era inevitável, que este tipo de ensino era inviável, desconectado do concreto, longe da realidade da educação de jovens e adultos. A questão aborda a utilização dos recursos em sala de aula, as três professoras da “Escola Plena” descreveram que utilizam frequentemente computador, celular, Notebooks, as três descrevem que utilizam com frequência, e um afirma que a tecnologia em sala de aula vem abrindo novos horizontes com diálogos com os alunos. A partir desse resultado, pode-se dizer que os profissionais que já no consenso por parte dos mesmos, da necessidade de se utilizar os recursos tecnológicos e aplicativos, MORAN afirma que;

[...] na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line. (MORAN, 2000, p. 61).

O aprendizado precisa acontecer na escola no Ensino Remoto neste período de pandemia, utilizando apostila, as redes sociais o aplicativo Teams, enfim o ensino aprendizagem através das tecnologias existente. O CEJA Creuslhi de Souza Ramos – “Escola Plena” tem a ação de desenvolver cidadãos conscientes, porquanto isso é indispensável que as professoras acompanham as transformações, a procura por formação as professoras buscam no adiantamento das concentrações e análises e podendo avaliar a qualidade das atitudes dentro do espaço escolar.

Descrevem que a ausência de um espaço tecnológico, ou, até laboratório de informática poderia colaborar de nas atividades tecnológicas com mais eficiente no desenvolvimento e aprendizagem e aprendizagem, com o equilibrismo de um computador na sala de aula, as professoras fazem o milagre de interagir e aumentar a autoestima dos

alunos para que os mesmos possam estar sempre incentivados na busca de conhecimentos.

Ponderam seu conhecimento em tecnologia pelos aplicativos, aborda algumas informações importante sobre utilização e consideram probabilidades de agrupar em seus atos pedagógicos, preparando seus planejamentos anuais e bimestrais, atividades diversificadas, guias de aprendizagem, cronogramas de atendimentos, planilhas, vídeos, músicas.

Pelo meio dessa pesquisa com base em relatos podemos descrever determinadas métodos que submergem as tecnologias, através de gravação das aulas e lista de presença feita pela professora e pelos alunos, podendo ser ouvida em outros momentos e fazendo narrações, ou seja, fazendo registro de imagens, vídeos que determinam a motivação da aprendizagem, que colaboram para assimilação de conceitos, trocas de e-mail entre pais e professoras, mensagens de texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que ao longo dessa intervenção pedagógica em decorrências da pesquisa distinguem uma captação a ser afrontado pelo EJA Ceja Creuslhi de Souza Ramos – “Escola Plena” contribuiu no desenvolvimento no contexto escolar através do uso do aplicativo Teams, Watsapp e apostila considerando o ponto de vista didático através da tecnologia vindo alcançar os objetivos pedagógicos com as plataformas de ensino para mobilizar a modalidade de ensino oferecida de maneira on-line e off-line.

Acredita que com os avanços da tecnologia nesse momento de pandemia Covid-19, foi possível ver a parcela expressiva de profissionais necessita de apoio e formação para vencer as dificuldades iniciais com o uso de tecnologias pelo aplicativo Teams, sendo que a necessidade de formação inicial para melhor levar em conta as habilidades dos mesmos com a tecnologias nos seus usos pedagógicos.

Outro momento de reflexão aconteceu durante a pesquisa com os relatos dos profissionais na qual tiveram a oportunidade de expor suas dificuldades e ensejos sobre o momento de desafios com o novo modelo de lecionar para os estudantes através de aplicativo.

Os desafios foram lançados, e os profissionais estão passando por formação para atuar profissionalmente preparados para a modernização tecnológicas que se preparam para o uso das ferramentas em suas aulas no decorrer das atividades em sala de aula online para que seja obtidos os objetivos trabalhados sejam adquiridos.

A afinidade da educação e tecnologia possa adquirir através das habilidades a sua compreensão na busca de conhecimento com a aplicação das tecnologias no ensino e aprendizagem. Sendo assim, os primeiros desafios foram lançados e agora e colher os bons resultados de aplicados pelas as tecnologias e dar continuidades do projeto e alcançar os melhores resultados no ensino e aprendizagem dos estudantes no ano letivo de 2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. **Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental**. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). *Vivências com Aprendizagem na Internet*. Maceió: Edufal, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores), 16. Ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire, 59. ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação**. 2000. Disponível em: < http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

Núcleo de Informação e coordenação do Ponto BR Educação e tecnologias no Brasil [livro eletrônico]: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas / Núcleo de Informação e coordenação do Ponto BR.,1. ed.,São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

SANTOS, Gilberto Lacerda. **Formar professores para a educação mediada por tecnologias:** elucidação da problemática por meio de seis investigações acadêmicas. In: SANTOS, Gilberto Lacerda; ANDRADE, Jaqueline B. F. Virtualizando a escola: migrações docentes rumo à sala de aula virtual. Brasília: Ed. Liber Livro, 2010.

SOUZA, Roberto de, Joami. PATARO, P.R.M. **Vontade de saber Matemática.** 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

TIJIBOY, Ana Vilma. **Novas tecnologias:** educação e sociedade na era da informação. Silva, Mozart Linhares da (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

AS CANTIGAS DE RODA COMO INSTRUMENTO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma proposta pedagógica no processo de desenvolvimento da alfabetização da etapa II .

Larise Boaventura Rodrigues¹⁴

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma pesquisa científica de Mestrado realizada através de estudo de campo com estratégias qualitativa e quantitativa e caráter exploratório, utilizando também a observação participativa, a entrevista semiestruturada realizada com a professora de classe e com os pais/responsáveis dos alunos da Etapa II da EMEB Prof.^a Enoy Chaves da Costa Leone, do município de Araçatuba-SP, Brasil. Os dados mostraram que o contato das crianças com as cantigas de roda fora relevantes no processo de aprendizagem, pois além de ativar a memória das crianças com relação à cultura das brincadeiras cantadas, facilitou a alfabetização, tornando o ambiente mais descontraído, agradável e envolvente, colaborando também para o desenvolvimento dos aspectos afetivo, social, psicológico, psicomotor e cognitivo da criança. Este trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica, buscadas em sites eletrônicos, banco de teses, sites do Planalto e Portal do MEC e na Biblioteca Municipal de Araçatuba.

Palavras-chave: Alfabetização. Cantigas de Roda. Educação Infantil. Ensino-aprendizagem. Música.

ABSTRACT

This article is a Master's scientific research carried out through field study with qualitative and quantitative strategies and exploratory character, also using participatory observation, the semi-structured interview conducted with the class teacher and with the parents / guardians of the students of Stage II of EMEB Prof.^a Enoy Chaves da Costa Leone, from the municipality of Araçatuba-SP, Brazil. The data showed that children's contact with wheel songs were relevant in the learning process, as in addition to activating children's memory regarding the culture of sung games, it facilitated literacy, making the environment more relaxed, pleasant and engaging, also contributing to the development of the child's affective, social, psychological, psychomotor and cognitive aspects. This work was carried out through bibliographic research, searched on

¹⁴ Licenciatura Plena em Letras – FUNEPE – Fundação Educacional de Penápolis. Licenciatura Plena e Pedagogia – UNIG – Universidade Nova Iguaçu – RJ. Pós-graduação: Psicopedagogia – FAR – Faculdade Reunida de Ilha de Solteira. Alfabetização e Letramento – FACITA – Faculdade de Itápolis. Mestrado: Mestrado em Ciência da Educação – UNIGRAN.

electronic sites, thesis bank, Planalto sites and MEC Portal and at the Municipal Library of Araçatuba.

Keywords: Literacy, Cantigas de Roda, Teaching-learning, Music

1. INTRODUÇÃO

A música está em toda parte convivendo com o ser humano mesmo antes do seu nascimento.

Ainda no ventre, a criança ouve os diversos sons e ruídos difundidos através do corpo de sua mãe, e desde pequena apresenta um interesse natural pela música, pela qual expõe suas emoções mais facilmente, do que pelas palavras.

É brincando que a criança, desde cedo, começa a descobrir a si própria e a estabelecer uma relação com o mundo que a rodeia (REIS e colaboradores (2009)).

Para que a criança aproveite bem os benefícios da música, é preciso oferecer a ela um repertório de canções e brincadeiras próprias para a sua idade, como também um espaço seguro e arejado, para que possa desenvolver a musicalização infantil, uma proposta que pode contribuir bastante para o desenvolvimento global da criança, através de práticas e reflexões musicais.

O trabalho com musicalização em sala de aula e no pátio, proporciona à criança um processo de construção do conhecimento, desenvolvendo a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o prazer em ouvir e cantar as músicas, a socialização, o movimento corporal e a linguagem. Enfim, a música compreende uma multiplicidade de oportunidades que auxiliam no total desenvolvimento da criança.

Através das leituras que deram o embasamento e o suporte teórico para a autora realizar essa pesquisa, e por meio da experiência vivenciada juntamente com seus alunos, proporcionou entender cientificamente, que a música auxilia a criança no seu desenvolvimento educacional.

Quando a música faz parte da prática diária do ambiente educativo, ela ajuda no processo de aprendizagem da escrita e da leitura, estimula o

gosto pelos assuntos estudados em sala de aula, coopera com a formação de conceitos e na interação com o outro e desenvolve a autoestima.

Mas, o(a) professor(a) precisa saber fazer uso dessa ferramenta, ter um bom preparo e segurança para garantir o aprendizado dos alunos e atingir o objetivo das aulas.

Segundo Snyders (1992, p. 75), existem muitos desafios que o ser humano encontra na vida em sociedade, assim como as evoluções e acontecimentos que estão sempre se aprimorando, sendo necessário que os alunos enfrentem na escola, práticas educativas que estejam relacionadas às suas vivências fora dela.

A música pode ajudar para que o ambiente educativo fique mais alegre e favorável à aprendizagem, podendo propiciar uma alegria que seja vivida no presente, sendo essa a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso estimular os esforços das crianças, compensando e recompensando por uma alegria que possa ser vivida no momento presente.

Através das canções, onde a criança possa fazer gestos, bater palmas, interpretar a canção com mímicas, proporciona ao aluno um aprendizado diferenciado e coordenação motora, promovendo o diálogo no ambiente educativo, ajustando os sentimentos emocional, mental e físico.

Para Silva (2014), muitos reconhecem que a música tem poder de acalmar, iluminar nutrir e fortalecer, e que durante a Colonização do Brasil, os jesuítas já a utilizaram para fins de catequese.

A alfabetização é bastante beneficiada pela música que, além de resgatar a cultura e auxiliar a construir um conhecimento significativo, desenvolver a cidadania, ajuda na integração social e nos esportes, se tornando cada vez mais populares pelo seu dinamismo.

Alguns(as) pesquisadores(as) do tema em questão, concordam que a música é um instrumento fundamental na educação, principalmente na passagem da Educação Infantil para as séries iniciais do Ensino Fundamental, quando “a ludicidade perde espaço para os livros didáticos e

exercícios repetitivos, conduzindo às práticas enfadonhas e descontextualizadas” (GARCIA, SANTOS, 2012).

A música possibilita fortalecer e acelerar a alfabetização, desde pequenas canções que servem para direcionar a atenção dos(as) alunos(as), até o trabalho com vários conteúdos expressando a cultura de um país.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo IV (BRASIL, 1990), os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998), a Lei nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005) e a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que se encontram nos Anexos, ao final desta tese, admitem os saberes socioculturais como parte das políticas de formação dos sujeitos. Sendo assim, o sistema educacional precisa dar valor às manifestações populares que as crianças e os adolescentes trazem para a escola, assim como respeitar a diversidade e a pluralidade cultural e as particularidades locais.

Em conformidade com as leituras realizadas durante a pesquisa, foi possível perceber que as cantigas de roda são muito utilizadas nas salas de aula da Educação Infantil, devido à grande influência que exercem no processo de ensino aprendizagem por fazerem parte do cotidiano dos(as) alunos(as).

Elas desenvolvem a autonomia dos(as) alunos(as), que passam a colaborar e participar melhor das aulas, uma vez que essas cantigas fazem parte do grupo social em que essas crianças estão inseridas.

O(a) professor(a), ao inserir em suas atividades as cantigas de roda, estará auxiliando no desenvolvimento cognitivo e corporal dos(as) alunos(as), favorecendo a interação entre eles(as), ajudando na criatividade e no enriquecimento do vocabulário, pois como essas cantigas possuem letras muito fáceis de memorizar, contém muitas rimas, repetições e trocadilhos, o que faz com que a criança aprenda brincando

sobre muitas coisas, como a vida dos animais, das plantas, do alfabeto, dos adultos, das crianças e muitas coisas mais (CASCUDO, 2001, p. 34).

As brincadeiras com cantigas de roda proporcionam às crianças o sentimento de amor ao próximo, cooperação, respeito aos semelhantes, possibilita uma infância sadia e feliz. Como espaço de socialização, a escola responde pelo ensino das tradições, incluindo as cantigas de roda.

2. O PROBLEMA

As cantigas de roda fazem parte de uma das linguagens mais antigas da humanidade, fazendo parte de nosso contexto educacional. Os versos das músicas e as danças mantêm vivas a história e a cultura de um determinado país ou região.

“Quem canta seus males espanta” é uma frase positiva que sobrevive há séculos e todo mundo adora cantar e brincar, e numa brincadeira de roda pode-se divertir muito com os amigos, principalmente porque as cantigas de roda são muito importantes por fazerem parte de uma tradição oral transmitida de geração em geração.

Sua contribuição é relevante na educação das crianças, auxiliando no desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem e uma grande aliada no crescimento saudável.

Os modelos baseados numa visão tradicional, que valoriza mais os conhecimentos formais sem considerar as experiências vivenciais, não pertencem mais à realidade atual. As cantigas de roda são brincadeiras que formam essas experiências, que existem e resistem na sociedade atual através das práticas culturais.

Como práticas didático-pedagógicas, essas cantigas trabalhadas na escola, podem proporcionar o lazer, a socialização, o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da imaginação, da memória, da concentração, da autodisciplina, do respeito ao próximo e da afetividade, que são valores que precisam estar presentes em qualquer ato educativo.

Assim as aulas não ficam ociosas, as crianças conseguem memorizar as músicas através da leitura das palavras, interagindo totalmente, pois eles gostam de dançar, cantar e brincar desde pequenos, podendo ainda ampliar o repertório e vocabulário através dessas cantigas. Cada um(a) à sua maneira, participa do prazer de se alfabetizar com as letras das cantigas que são cantadas.

Através das cantigas de roda, além da alfabetização, pode-se trabalhar também o letramento, a expressão oral e corporal, a percepção visual e auditiva, a coordenação motora, os ritmos, a socialização e o conhecimento do sistema de numeração, sendo tudo isso fundamental para o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as).

A alfabetização é um processo demorado e requer estratégias do(a) educador(a) e a etapa da Educação Infantil desafia e provoca curiosidades nas crianças proporcionando acesso à leitura e à escrita através da ludicidade e interação, oferecendo assim oportunidades para que nos anos iniciais do Ensino Fundamental as crianças possam iniciar a alfabetização formal.

A escolha do tema surgiu como uma proposta pedagógica de alfabetização, que visa o envolvimento integral da criança, o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor e o desenvolvimento da linguagem oral, através de uma aprendizagem de forma lúdica, criando a pedagogia e a didática da brincadeira e da cantiga.

Tendo escolhido o assunto, foi definido como público-alvo da pesquisa os alunos da Etapa 2, período da tarde, da Escola Municipal de Educação Básica – EMEB - Professora Enoy Chaves da Costa Leone, da cidade de Araçatuba, estado de São Paulo, Brasil, onde a autora dessa tese leciona.

A ludicidade nessa etapa facilita a construção dos saberes e tornam o processo de alfabetização prazeroso e significativo para a criança. A escola precisa assegurar desde a Educação Infantil, um processo de alfabetização prazeroso e competente.

As cantigas de roda podem desenvolver um papel mediador das relações sociais e facilitarem o desenvolvimento afetivo das crianças, podendo também serem associadas às outras disciplinas.

Orientando-se pelo objetivo geral, foram elencados os objetivos específicos a ele relacionados e complementando-o, considerando as Cantigas de Roda um instrumento que pode auxiliar na alfabetização da Educação Infantil.

Estudos ligados à educação infantil têm mostrado o quanto o uso das cantigas de roda contribui para o desenvolvimento das crianças. Esse gênero permite às crianças avançar nas habilidades de escrita, leitura e interpretação de texto, ao estabelecer relações entre o escrito e o oral.

Quando utilizadas nas brincadeiras de roda, contribuem para o sentimento de pertencimento e entrosamento, e quando as cantigas são cantadas com palmas, são ótimos jogos de equipe e de socialização

Encontra-se neste capítulo, também a justificativa para essa pesquisa no que tange à importância de se trabalhar as Cantigas de Roda com as crianças da Etapa II, do Ensino Infantil como proposta pedagógica no processo de desenvolvimento para a alfabetização.

Conhecer e ter acesso às cantigas de roda, além de divertido, é um direito de toda criança, pois elas dizem respeito ao imaginário coletivo e social que influenciou e ainda influencia nosso modo de ver e de estar no mundo. Suas letras são carregadas de sentidos e significados, valores morais e elementos específicos da cultura popular.

Com essa pesquisa, espera-se o reconhecimento dos benefícios das cantigas de roda como instrumento pedagógico a favor da alfabetização, sabendo que a criança ao brincar se desenvolve nos aspectos afetivo, social, psicológico, psicomotor e cognitivo.

Nessa visão de uma Educação que busca a formação plena do aluno há uma gama de possibilidades de ações e trabalhos que podem ser realizados com foco na criação de oportunidades. Isso deve ser feito

sempre por meio do incentivo à criatividade e conhecimento de boas experiências vividas dentre as ações desenvolvidas (FREIRE, 1997).

2.1. A utilização da música no processo de ensino aprendizagem.

O ser humano traz consigo um instinto da linguagem e um instinto musical, sendo, desta maneira, um ser linguístico e musical, pois ainda que não estude a música, ele pode notá-la nos timbres, nos tons, na relação harmoniosa das notas musicais.

A música como qualquer outra arte acompanha historicamente o desenvolvimento da humanidade e pode se observar ao analisar as épocas da história, pois em cada uma, ela está sempre presente. A música é algo constante na vida da humanidade, pode-se comprovar isto, em todos os registros da trajetória da história. (TOURINHO, 1996, p. 103)

Na verdade, a humanidade empiricamente, sempre soube do poder que a música exerce sobre o biológico. Há relatos de muitos povos primitivos que se utilizaram da música como terapia, pois ela tem esse poder de alterar as ondas cerebrais atuando na mente humana, harmonizando ambos os hemisférios, equilibrando os pensamentos, o corpo, liberando hormônios e evocando sentimentos. (FREITAS; MENDONÇA, 2019, p. 33)

No contexto escolar, a música pode ampliar e facilitar a aprendizagem do aluno, ensinando-o a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida. Contém ingredientes que promovem o desenvolvimento humano nos seus aspectos globais: físico, mental, social, emocional e espiritual, facilitando a aprendizagem sistemática e favorecendo o bem-estar dos (as) alunos (as).

O processo de aprendizagem acontece de modo gradativo, sendo muito importante que o corpo e a mente estejam em perfeita harmonia, e a música pode ser grande aliada nesse processo. “Alguns estudos sugerem que a prática física e mental da música pode modificar e aumentar significativamente as áreas motoras do cérebro”. (FREITAS; MENDONÇA, 2019, p. 144)

Dado isso, a música se torna grande auxiliar para o desenvolvimento físico e mental, pois o ritmo, a melodia, a harmonia, são ferramentas que colaboram para o desenvolvimento motor, psíquico, emocional e cognitivo,

despertando na criança uma vivência agradável, suficiente e equilibrada, propiciando paz de espírito, controle emocional e concentração.

2.2. A Música No Processo De Alfabetização

A música na alfabetização não é só vista como uma atividade lúdica, mas também como ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem, auxiliando o aluno a evoluir nos aspectos: cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo, uma vez que estes aspectos estejam correlacionados.

A separação dos aspectos intelectuais dos afetivos é um dos defeitos da psicologia tradicional. O pensamento tem sua origem na motivação. (VIGOTSKY 1998, p. 76).

A música é fundamental como fonte de estímulos, equilíbrio, bem-estar, relaxamento, aprendizagem e felicidade para a criança, incentivando comportamentos motores e gestuais, favorecendo as atividades de alfabetização.

A alfabetização é um processo dinâmico e contínuo e não se restringe apenas à leitura e à escrita das palavras e dos textos. É necessário propiciar às crianças atividades desafiadoras e prazerosas, a fim de que elas busquem investir na sua produção pessoal e espontânea, descobrindo e reinventando o mundo a partir de experiências ativas na cultura. (BOLZAN, 2007, p. 23)

A partir dos estudos de Gainza (1988), as atividades musicais desenvolvidas na escola, auxiliam os (as) alunos (as) nos aspectos:

- Físico: ao oferecer atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga;
- Psíquico: ao promover processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro;
- Mental: ao proporcionar situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão.

Muitas escolas infantis já têm adotado o método de alfabetizar seus (suas) alunos (as) cantando. São canções simples de crianças, cantigas antigas de rodas infantis ou até mesmo de desenhos animados. Através das canções é possível as crianças identificar as primeiras vogais e diante disso diversos exercícios de aprendizado podem ser aplicados. (PORTAL EDUCAÇÃO)

Na educação infantil a música deve acontecer de forma diária através da roda da música. Precisa ser adaptada, planejada pelo professor da sala conforme ele vai vendo o comportamento das crianças. Com a rotina o educador pretende atingir buscar alguns objetivos. (ZABALZA, 1998, p. 21)

Através da música, a criança se socializa prazerosamente, desenvolvendo a afetividade, a motricidade e o cognitivo, e ainda consegue criar e reconstruir a realidade ao seu redor.

Logo, a música tem papel importante nesse processo, pois, além de proporcionar à criança momentos de distração, criatividade, conhecimento e troca de experiência junto aos seus pares, contribui para a relação professor(a)-aluno (a) nessa fase tão importante na vida escolar da criança.

Quando a música é associada ao conteúdo a ser trabalhado, pode ocorrer momentos de alegria e descontração, de modo que a sala de aula se torne um espaço agradável, favorecendo a comunicação e a expressão entre as crianças na educação infantil, além de auxiliar no processo de aprendizagem estimulando e despertando a área afetiva, linguística e cognitiva da criança.

O RCNEI afirma que a música é: uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral. (BRASIL, 1998, p. 45).

A música é, além de uma grande ferramenta educacional, uma das formas mais importantes de expressão humana, fundamentando sua presença no contexto escolar, sendo necessário incluí-la no cotidiano escolar, devido aos benefícios que pode trazer para os (as) alunos (as) e também para os (as) professores (as).

Os sons que aparecem na música também contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, da memória, da integração

social, da percepção sensorial, da psicomotricidade, da noção de tempo e espaço, da expressão corporal, oral e gráfica, além do desenvolvimento dos sentidos. A música também é uma forma de promover o convívio social, e contribui totalmente para a estimulação do desenvolvimento integral da criança. Assim, se utilizada em toda a educação básica, pode auxiliar o aprendizado dos conteúdos propostos, numa perspectiva interativa. (FEIER, GEDOZ, 2015)

Conforme ROSA (1990, P.21),

O período preparatório à alfabetização beneficia-se do ensino da linguagem musical quando as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da coordenação visomotora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essas funções psiconeurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimentos, ou seja, são as operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes.

Avelino (2018), aponta que a música na alfabetização pode ser utilizada como uma metáfora para explicar elementos de uma história como personagem, cenário, conflito e resolução, usando as melodias, instrumentos, ritmos e dinâmicas como lentes de ensino. Alfabetização através da música engaja mais as crianças e as tornam em aprendizes ativos. As crianças participarão do processo de aprendizagem, usando o maior número de sentidos possível, para realmente compreender conceitos e desenvolver habilidades em linguagem e alfabetização.

Segundo a autora, existem quatro razões valiosas para usar a música na alfabetização, quais sejam:

- **Ensina uma variedade de habilidades de linguagem.** As músicas encorajam habilidades de alfabetização precoce expondo as crianças aos padrões de linguagem, incluindo padrões básicos de ortografia, rimas, padrões de frases e partes do discurso; extensão de conhecimento e vocabulário de fundo; e desenvolve um senso de história e sequência.

- **Cria uma atitude positiva em relação ao aprendizado.** As crianças desenvolvem e aprendem melhor quando estão em um ambiente positivo no qual se sentem apoiadas e seguras. Além disso, as crianças raramente desenvolvem atividades nas quais recebem pouca ou nenhuma satisfação. Através do compartilhamento de música, educadores e cuidadores podem criar laços sociais com os alunos e fomentar um ambiente no qual a alfabetização seja divertida e envolvente.
- **Melhora a atenção e a memória.** Participar de atividades musicais, seja dançando, tocando instrumentos ou cantando, exige que as crianças ouçam atentamente e mantenham padrões em sua memória, habilidades que são precursoras fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de leitura bem-sucedidas.
- **Desenvolve formas críticas e complexas de pensamento.** A música desenvolve o pensamento abstrato, envolvendo múltiplas partes do cérebro. Embora as alegações de que tocar tipos específicos de música para crianças possam aumentar sua inteligência (o chamado efeito Mozart) foram em grande parte superestimadas, a pesquisa mostra que a exposição precoce à música e à produção musical pode melhorar o raciocínio espaço-temporal das crianças.

Na fase da alfabetização, quando as crianças ainda estão aprendendo a ler e a escrever, as atividades de leitura e escrita com as músicas que elas já conhecem de memória podem facilitar bastante o aprendizado, como propiciar avanços.

Diante disso, a inclusão das cantigas de roda pelo (a) professor (a) em suas atividades na sala de aula, podem trazer vantagens no desenvolvimento cognitivo e corporal da criança, ajudando na criatividade, enriquecimento do vocabulário, interação entre os alunos, favorecendo também o ambiente escolar.

As cantigas e brincadeiras de roda são conhecidas pelas crianças e será muito bom trabalhar com elas na alfabetização, uma vez que são

canções fáceis de memorizar e sempre vem acompanhada de brincadeiras, fazendo com que o aprendizado se torne mais lúdico e agradável.

Em uma aula com cantigas de roda, todos os alunos cantam e dançam, e se alfabetizam com as letras que as compõem, acontecendo nesse momento, a interação em sala de aula, e o professor pode perceber os problemas existentes com relação ao ensino e aprendizagem das crianças.

Com as cantigas de roda, a criança poderá participar mais facilmente das atividades de leitura e escrita porque ela conhece as letras das músicas e assim prestará mais atenção na forma da escrita. Destarte, a música e a cantiga de roda utilizadas para propiciarem momentos de alegria e descontração ou associadas às aulas, favorecem a comunicação e a expressão entre as crianças, como contribui no processo de ensino aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo. Facilitam a linguagem falada e a escrita, interpretação de textos e estimulam a vontade de aprender.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao se trabalhar com as cantigas de roda na alfabetização da Etapa II, foi observado que, cantando e dançando, as crianças aprendem desenvolvendo o raciocínio, a memória e a imaginação, ficando mais fácil a compreensão e a assimilação.

O fácil acesso que as crianças têm com as Cantigas de Roda, ajudaram muito na sua aprendizagem de forma lúdica e motivadora, proporcionando o resgate de valores sociais e culturais, tão necessários para se viver em sociedade.

Foi possível contemplar através da intervenção, o desenvolvimento da consciência corporal, a ampliação do repertório musical, o aperfeiçoamento da coordenação motora, a integração das crianças que se mostraram muito animadas e interessadas pelas atividades quando estas envolviam as cantigas de roda, principalmente quando, ao brincar com as músicas, conseguiam representar e transmitir as mensagens que as letras diziam.

As crianças não gostam das atividades estáticas, elas gostam das músicas que tem movimento, que as estimulem a pular, correr e a brincar, pois é isso que faz parte da natureza delas.

A cantiga de roda traz diversidade cultural à escola, trazendo em cada música o contexto de um local geográfico que pode ser trabalhado, pois cada região tem uma brincadeira específica que a criança pode vivenciar, se colocando como protagonista e fazendo referência ao cotidiano delas.

Outro benefício que as brincadeiras com cantigas de roda proporcionaram às crianças foi que elas puderam vivenciar momentos de heterogeneidade entre si, o que é muito importante para o convívio em comunidade. Contribuiu de forma positiva no processo de interação das crianças no ambiente escolar.

A leitura e a escrita foram facilitadas através das cantigas, pois as crianças já sabiam o que estava escrito e por isso prestavam mais atenção na forma da escrita das palavras, inclusive acompanhando os versos com o dedo. Mesmo que a criança não esteja ainda alfabetizada, mas que já domine as palavras, o início delas e também suas repetições, ela consegue ler a letra.

É esperado que o processo de aprendizado aconteça ainda na infância. Desse modo as cantigas de roda ajudaram bastante a professora a criar momentos de interação do(a) aluno(a) com a leitura e a escrita.

A aplicação de atividades por meio das cantigas de roda, mediada pela professora, proporcionou bons resultados com relação às aprendizagens adquiridas pelas crianças, podendo ser observado através de seu desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem.

O fato de as crianças brincarem de roda no pátio de mãos dadas, já bastou para que a atividade se tornasse prazerosa e permitisse o contato entre elas. Pois, segundo Nicolau (1987, p.247) “Cantar de mãos dadas com os companheiros, movimentando-se ao som da música, dá muito prazer à criança, talvez pelo sentido de união. A roda é o princípio do grupo.”

Pode até ser incompreensível para algumas pessoas alfabetizar por meio das cantigas de roda, devido elas envolverem brincadeiras, danças e até jogos, mas essa é uma proposta pedagógica que realmente pensa na criança por valorizar seus discursos, conseguir que elas peguem gosto pela leitura e firmar vínculos afetivos através da aprendizagem e desenvolvimento das linguagens.

Mas, para que todos se conscientizem sobre isso, é necessário que façam uso dessa ferramenta que é rica em aprendizagem e vale a pena ser explorada e não ser vista somente de forma lúdica e recreativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como disse Drumond (2011) “É pena, mas, cada dia menos, as crianças conjugam, cantam e dançam o verbo cirandar – desta e de qualquer outra cantiga de roda. A lista de motivos que distanciaram a cantiga e a roda das brincadeiras infantis é grande. Os edifícios e suas minúsculas áreas de lazer engoliram literalmente os quintais amplos nas grandes cidades. A insegurança afugentou das ruas as crianças. Ao mesmo tempo, com velocidade espantosa, a mídia transforma em modismo musical e comportamental a dança da garrafa e outras, que, no máximo, exigem da meninada capacidade de imitação. Longe do círculo, das lendas e das cantigas de roda, os baixinhos deixam de ganhar uma grande contribuição para seu desenvolvimento social, cultural e emocional”.

Em vista disso, foram apresentadas no transcorrer da pesquisa, algumas formas de se trabalhar as cantigas de roda, sendo uma ótima ferramenta pedagógica, trabalhando com brincadeiras, canções, danças, entre outros.

A cada dia as crianças da Etapa II, Educação Infantil, na sala em que foi feita esta pesquisa, se mostravam mais envolvidas no processo, e foi observado maior participação por parte delas que se mostraram menos dispersas, inclusive mais comprometidas com as tarefas de casa, o que é possível dizer que as cantigas de roda é um ótimo instrumento de mediação no comportamento das crianças e no seu aprendizado.

Quando o homem descobriu que poderia fazer som com seu próprio corpo, avançou bastante em relação à comunicação. E quando percebeu que podia se comunicar com os ruídos que produzia ele evoluiu mais chegando à comunicação verbal, progredindo, aprendendo e ensinando.

Considerando o tema da pesquisa e o processo de alfabetização, nota-se que a música sempre foi favorável ao desenvolvimento da sociedade como um todo, pois ela traz assuntos relacionados com o contexto histórico-social, resgatando a cultura do ser humano a partir da realidade que o cerca. É uma ótima estratégia de ensino aprendizagem e é fundamental no processo de alfabetização.

Através do uso das cantigas de roda em sala de aula, foi possível ampliar as possibilidades de socialização, conhecimento, interação e de criação. É uma atividade lúdica, com jogos ritmados, proporcionando às crianças participarem das situações de leitura e escrita mais facilmente, possibilitando à professora trabalhar a oralidade e iniciar os(as) alunos(as) nas práticas sociais de escrita através das brincadeiras.

Para se trabalhar a música com as crianças na educação infantil, não é necessário ser um profissional da música, mas saber utilizá-la em sua prática pedagógica visando colaborar no desenvolvimento das crianças, pois essas, ao se envolverem com a música, vivenciam momentos de euforia, emoção, afeição, criatividade, comunicação, contato corporal, alegrias e interesse no aprendizado.

A linguagem musical começou a fazer parte da vida da criança espontaneamente, e suas primeiras experiências sonoras foram: a voz dos pais, ruídos de objetos, sons de animais e outros, e mais tarde, a partir da sua própria cultura: as cantigas, parlendas e jogos. Assim, as cantigas fazem parte da infância de todas as pessoas. É um texto de fácil memorização e servem como textos auxiliares na alfabetização.

Quando as crianças cantam as cantigas de roda, conseguem compreender as palavras, fazem gestos, imitam e conseguem transmitir as mensagens do texto da música. Assim pode acontecer a alfabetização de forma mais dinâmica e rápida, pela facilidade de compreensão e

assimilação, pois a criança já sabe o que está escrito, ela só tem que prestar atenção à forma como se escreve, tendo como mediadora a professora.

Nessa fase da vida escolar, as cantigas de roda se fazem mais presentes na vida da criança, não só como diversão, mas como uma importante ferramenta para o aprendizado dela, responsável também pela formação de hábitos, postura e atitudes no cotidiano, como também na memorização de conteúdos de aprendizagem nessa fase, trabalhando diretamente com o corpo, a mente e as emoções. As cantigas de roda contribuem nas aulas, devido à diversidade de riqueza literária e histórica, cultura que existem nas suas estrofes, e quando o(a) aluno(a) está lendo a letra da cantiga, sente despertar o prazer pelo aprender.

Sendo assim o(a) professor(a) tem uma função muito importante para que esse prazer aconteça realmente, sendo um(a) agente motivador(a), para que cantando e brincando, as crianças desenvolvam o raciocínio, memória e imaginação, participando da leitura e escrita das cantigas de roda, guardando as informações por meio de registros, pensando e expressando conhecimentos, ideias e experiências oralmente, pela escrita e expressões gráficas. As crianças levam para o mundo encantado das cantigas de roda as diversas tipologias textuais, conceitos sociais, matemáticos e naturais.

Mesmo que algumas crianças não sejam ainda alfabetizadas, foi possível perceber sua motivação em acompanhar as leituras das letras das cantigas de roda, pois como já conheciam os textos foneticamente, isso facilitou reconhecer os signos linguísticos, permitindo a elas escreverem, mesmo não sabendo ler, possibilitando-lhes vivenciar experiências relacionadas ao dia a dia, e desenvolver a expressão oral, a capacidade de representação e a autonomia.

As crianças se encontravam no nível pré-silábico no final do ano de 2018. Após o término dessa pesquisa, final de 2019, a maioria delas se encontrava nos níveis silábico-alfabético e alfabético.

Os resultados de pesquisas e da prática revelaram os benefícios das cantigas e brincadeiras de roda como instrumento pedagógico em proveito

da alfabetização das crianças da Etapa II, reconhecendo que ao brincar, a criança desenvolve os aspectos cognitivo, psicológico, afetivo, cognitivo e social.

Com essa pesquisa se espera poder auxiliar os educadores que queiram trabalhar com cantigas de roda como instrumento da alfabetização, sendo que é um ótimo recurso para se trabalhar tanto dentro como fora da sala de aula, para ampliar o conhecimento linguístico e textual, como também desenvolver os aspectos psicomotor, cognitivo, psicológico, afetivo e social da criança.

Realizar essa pesquisa foi compensador e gratificante e os objetivos propostos foram alcançados. Foi possível perceber que o uso das cantigas de roda em sala de aula ativou a memória das crianças no que concerne à cultura das brincadeiras de roda, resgatando-a. E o processo de alfabetização ficou mais prazeroso.

As cantigas de roda são úteis tanto como suporte pedagógico contribuindo muito no processo de alfabetização, como no entretenimento das crianças, explicando assim a relevância das atividades utilizando esse recurso na sala de aula, principalmente na Etapa II, da Educação Infantil.

É preciso que nesta etapa as crianças brinquem de cantigas de roda, sendo possível trabalhar todos os conteúdos da alfabetização de maneira inovadora, criativa sem que a aprendizagem se torne cansativa, levando em consideração o referencial que as crianças trazem de casa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Quem educa quem? 5a. ed. São Paulo: Summus, 1985.

<http://revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-artigos/a-musica-no-desenvolvimento-da-crianca> Acesso em 17/10/2019

ANDRADE, M. M. de. Introdução à Metodologia do Trabalho Científico. 10^a ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANDRADE, R. C. Para Garantir Um Bom Começo. Coletânea - Pré-Escola, 2002.

Monografia: A importância das cantigas de roda no processo ensino-aprendizagem da educação infantil, de Elaine de Oliveira- Anápolis-GO - 2009

AURIEMO, D. Espantaxim e o Castelinho Mágico. São Paulo: D.A. Produções Artísticas, 2002. Brasil.

AVELINO, A. Quatro razões valiosas para usar a música na alfabetização. 11/04/2018. Disponível em: <<https://blog.estantemagica.com.br/4-razoes-musica-na-alfabetizacao>>. **Acesso em: 13/03/2019.**

BASTIAN, H. G. Música na Escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 2009.

BOLZAN, Doris Pires Vargas (org). Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007. In: Música na alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Fundamental Dona Leopoldina de IJUÍ/RS. Ana C.B. Londero e Eronita A. C. Noal.

BRAGA, R. N. F. Cantigas de Roda em tempos de alta modernidade: Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas do Campo em Chapadinha (MA) Universidade de Taubaté, 2013.

BRASIL/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, V. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. V.III

BRÉSCIA, V. L. P. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. de. Música na Educação Infantil: proposta para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/4008310/musica>, Acesso em 18/03/2019

CASCUDO, L. C. Dicionário do Folclore Brasileiro 10º. Ed. São Paulo: Editora Global, 2001. In: A importância das cantigas de roda na educação infantil. SLOBODA, L. C., 2017. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/...importancia-das-cantigas-de-roda-na-educacao-infantil>>. Acesso em 29/10/2018.

COSTA, D. F. et al. A importância da cantiga de roda como instrumento de aprendizagem na educação infantil. Disponível em: <

COSTA, L.R.B.; FERREIRA, S. C. A Música na Educação Infantil. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicações/pdf/v6-2016/ARTIGO-LUCIA.pdf>> Acesso em: 13/03/2019

COSTA, L. L. S. A importância da música na educação infantil. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C203329.pdf>. Acesso em 20/03/2019

DIDONET, V. A Criança de Zero a Seis Anos – A Integração do Cuidar e do Educar. AMAE educando – Outubro, 2003, nº 319.

DORNELES, J. O. A educação pela música. 03/07/2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-pela-musica/70401>> Acesso em: 20/03/2019.

A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEAP/PARFOR - AMAPÁ

Vilma do Socorro Reis Couston¹⁵

RESUMO

A temática deste artigo enfatiza a formação e atuação de coordenadores pedagógicos egressos do curso de licenciatura plena em pedagogia da UEAP/PARFOR, o que traça um perfil da atuação de coordenadores na escola, da forma de funções no enriquecimento do processo ensino e aprendizagem. O desenvolvimento da pesquisa foi apoiado na metodologia, quando se definiu um enfoque quantitativo, de nível exploratório descritivo, na modalidade de observação participante, com a utilização de instrumento de coleta de dados denominado questionário. A análise integral desta pesquisa revelou que todos os coordenadores pedagógicos, possuem uma formação superior significativa com a formação em pedagogia nas áreas de supervisão escolar e orientação educacional de acordo com o desenho curricular do curso de pedagogia da UEAP/PARFOR. Isso demonstra que na maioria das respostas dos questionados enfatizaram que sua formação foi de qualidade e apresentam abertura na escola para atuarem com excelência, mas que existem obstáculos burocráticos na escola para tal.

Palavras-chave: Formação, Atuação; Pedagogos; Ueap/Parfor; formação e Atuação de pedagogos.

ABSTRACT

The topic of this article emphasizes the training and performance of pedagogical coordinators who graduated from the full degree in pedagogy at Ueap / parfor, which outlines the performance profile of coordinators at school, in the form of roles in enrichment of the teaching and learning process. The development of the research was supported by the methodology, when a quantitative approach was defined, with a descriptive exploratory level, in the participant observation modality, using a data collection instrument called a questionnaire. Comprehensive analysis of this research revealed that all pedagogical coordinators have significant higher education with pedagogy training in the areas of school supervision and educational guidance according to the curriculum design of the pedagogy course at Ueap / parfor. This shows that in most of the responses of the respondents, they emphasized that their training was of quality and that they were open to the school to act with excellence, but that there are bureaucratic obstacles in the school to do so.

Keywords: training, performance; Pedagogues; Ueap / Parfor; training and performance of pedagogues.

1. INTRODUÇÃO

¹⁵ Licenciada Plena em Pedagogia, Mestre em Educação e Doutoranda na Universidade Autônoma de Assunção no Paraguai – vilmacouston@hotmail.com

No contexto educativo do Brasil, cabe aos Coordenadores Pedagógicos serem articuladores e mediadores junto aos professores, buscando uma prática educativa reflexiva e que atenda às necessidades e à diversidade dos alunos. Isso é tanto mais verdade quanto se sabe que esses profissionais da educação têm a seu cargo, no nosso País, o planejamento e a execução de propostas pedagógicas de ações inclusivas que integrem a comunidade interna e externa da escola, fazendo com que os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvam com qualidade. Conhecer as ações concretas que são desenvolvidas por esses profissionais no contexto escolar é, assim, de fundamental importância nas discussões teóricas para a compreensão da realidade vivenciada, onde os avanços e as dificuldades sejam percebidos por todos os atores envolvidos no processo educativo.

A atuação do Coordenador Pedagógico nas escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio tem suscitado muitas reflexões, cujas inspirações vêm marcadas por experiências adquiridas anteriormente. Queiramos ou não, essas marcas acabam por consubstanciar os referenciais subjacentes a tais discussões. Diante dessa proposição, este estudo abordou questões relativas à formação e à atuação do Coordenador Pedagógico como egressos do curso de licenciatura em pedagogia da UEAP/PARFOR.

Foi nesse sentido que, tendo por base uma pesquisa bibliográfica julgada pertinente, se desenvolveu a presente investigação, visando contribuir para a compreensão do modo como se dá a formação inicial e continuada do Coordenador Pedagógico, nomeadamente no que tem a ver com a inclusão social no âmbito escolar. Observou-se que essa mesma formação parece, de fato, estar hoje em dia teoricamente preocupada, não só com o processo de ensino e de aprendizagem em geral, como também com as especificidades que a inclusão social comporta, através de um planejamento, acompanhamento e orientações pedagógicas que venham a subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, possibilitando, com isso, possíveis mudanças no cotidiano escolar.

Soma-se a isso uma pesquisa de campo que foi realizada no contexto dos egressos do curso de licenciatura em pedagogia da UEAP/PARFOR na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá, um dos que fazem parte da República Federativa do Brasil. O trabalho de campo realizado configura uma pesquisa quantitativa de caráter crítico e de nível exploratória descritiva, na modalidade de observação participante, o instrumento de coleta de dados foi questionário

aplicado aos egressos do curso de pedagogia da UEAP/PARFOR, objetivando analisar, classificar e interpretar os fatos que envolvem a formação do coordenador em relação à inclusão social para o processo de ensino e aprendizagem.

Os dados empíricos, recolhidos através de inquérito por questionário, depois de coletados e analisados permitiram uma leitura da realidade da formação e atuação do coordenador pedagógico na escola, bem como a visão que os inquiridos possuíam sobre o seu papel na instituição. Compartilhando suas responsabilidades e anseios no processo de tomada de decisões, o coordenador percebe que sua especialização é de suma importância para o coletivo da comunidade escolar, assim como, através da sua formação, é possível construir uma escola melhor, visando propiciar uma educação inclusiva e de qualidade para todos, em particular para os que têm sido excluídos não só da escola como da própria sociedade.

O presente artigo apresenta-se com a composição de um comando teórico agregando assuntos pertinentes a trajetória histórica da formação e atuação dos coordenadores pedagógicos, assim como a apresentação e discussão do resultado da pesquisa, contando ainda com as conclusões e referências.

1 Trajetória histórica da formação e atuação dos coordenadores pedagógicos

1.1 A função do Coordenador Pedagógico na condução da práxis educativa.

Para uma maior compreensão do perfil atribuído ao Coordenador Pedagógico, muito se tem falado sobre sua função, como alguém a quem, inicialmente, competiria vigiar e conferir o que ocorre fora e dentro de sala de aula, sistematizando o que poderia ou não ser feito. Não havia, nessa altura, uma definição clara sobre o seu papel dentro das escolas. Pouco se sabia de ensino e não se tinha conhecimento dos reais problemas que surgiam no cotidiano da escola e da sala de aula. Além disso, o Coordenador não era aceito na sala dos professores como alguém confiável para compartilhar as trocas de experiências educativas.

No entanto, o pedagogo somente passou a ser reconhecido na sua formação, através do Parecer CFE 252/69 (Conselho Federal de Educação), onde o mesmo aponta como característica principal a importância da presença desse técnico na escola e na educação, como especialista em educação no ambiente escolar. Este enfoque educacional em constante transformação é que vem refletir na educação e no trabalho do pedagogo e nas relações sociais típicas do capitalismo vigente, criando assim a dicotomia entre especialistas e professores, o que configura a ideologia do sistema escolar e da fragmentação do trabalho pedagógico.

Olhando a trajetória histórica das reformas educacionais, oriundas, sobretudo, do período pós LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) percebe-se que com base nessa, em seu artigo 64, determina que a formação do pedagogo deva ser feita na graduação em Pedagogia ou em Cursos de Pós-graduação, considerando como garantia a base comum nacional de educação. Desse modo, ao colocar-se em debate a formação do pedagogo, dá-se, simultaneamente, destaque ao campo da coordenação pedagógica e à sua presença no cotidiano escolar (BRASIL, apud MICHELS, 2006).

Saviani (2000) chama ainda a atenção para a importância da passagem de função para profissão que ocorre na década de 20, fator que pode parecer mera retórica, mas que reflete uma importante inovação, pois demonstra a incorporação dos valores da divisão do trabalho taylorista no âmbito da educação, na medida em que faz surgir uma primeira separação entre a docência e as atividades externas à sala de aula, e logo uma segunda divisão, nas atividades externas à sala de aula, entre ações administrativas e ações técnico-pedagógicas. É a partir desta segunda divisão que se encontram os elementos que conformam a coordenação pedagógica. Se, por um lado, o aspecto administrativo estava/está vinculado à direção, o aspecto técnico-pedagógico será diretamente vinculado ao supervisor. “Há que se observar que a figura do inspetor, que tinha na sua origem a função normativa, vai aos poucos migrando da esfera da administração, quando se configurava como apêndice da direção, para o âmbito técnico-pedagógico, mesclando sua identidade com a do supervisor” (LIBÂNEO, 2005a).

Nos cursos de licenciatura em pedagogia, a formação dos pedagogos ou coordenadores pedagógicos tem sido conduzida por períodos de altos e baixos na conjuntura política e tem experimentado uma sucessão de indefinições no campo do conhecimento e no perfil deste profissional da educação. Além de especialista

em educação nas suas diversas valências de atuação (administrador escolar, supervisor educacional ou orientador educacional), o coordenador é ainda visto como um generalista que pode ser de tudo um pouco dentro da escola.

Neste contexto de contradições, cresce uma abordagem de caráter progressista, oriunda principalmente dos encontros da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que busca discutir a formação destes profissionais no interior da escola. Uma dessas discussões é a noção de base docente na formação do Pedagogo, a qual contempla a coordenação pedagógica, valorizando o trabalho pedagógico escolar, numa posição estratégica para o funcionamento de uma instituição mais democrática e participativa, nas suas dimensões administrativa e pedagógica (ANFOPE, 2002).

Por esse motivo, a formação destinada aos coordenadores pedagógicos deve ser vista não só como um tempo de informá-los sobre a atualidade do conhecimento didático, mas também sobre o modo como este mesmo conhecimento deve ser trabalhado na formação dos professores. Hoje em dia, o coordenador pedagógico tem a função de organizar eventos, orientar os pais sobre a aprendizagem dos seus filhos e também a incumbência de informar a comunidade sobre os projetos da escola. O coordenador pedagógico se faz cada vez mais necessário na escola porque professores e alunos não se completam. O coordenador eficiente concentra as conquistas da equipe de professores e garante que as boas ideias tenham receptividade na comunidade escolar.

Segundo Augusto (2006, p. 66), “só assim é possível que o coordenador efetivamente forme professores (e esse é o seu papel primordial)”. Dentro desta perspectiva, para que o cotidiano de uma instituição venha a ter um ensino de qualidade, é preciso um planejamento por meio de ações que englobem a formação de todos, para que os projetos a serem executados na instituição colaborem para o melhoramento e o fortalecimento das relações entre a cultura, a escola e a equipe escolar. Para tanto, é necessário que uma dessas ações da coordenação pedagógica se organize através do planejamento e dos planos de ensino, oportunizando um debate como produto final para reflexão dos professores e para a avaliação da sua prática pedagógica. Assegura-se com isso o comprometimento de todos os atores envolvidos nas rotinas pedagógicas da escola, de acordo com os desejos e as necessidades de cada um, garantindo e ampliando a aprendizagem dos alunos num ambiente favorável ao ensino.

Ramos (2003) pontua que a coordenação pedagógica pode ser vista no contexto da organização escolar como o espaço privilegiado para a difusão e a articulação dos processos de inovação escolar, tanto na dimensão pedagógica relacionada ao ensino e à aprendizagem, quanto também na dimensão organizativo-política, a partir da articulação do trabalho coletivo, com vistas ao estabelecimento da vivência dos valores democráticos na escola. Ao preparar o coordenador pedagógico para que este esteja comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos e atento às diversidades sociais, culturais e pessoais, estar-se-á contribuindo para que essas diferenças não se tornem causa de evasão e de exclusão escolar.

Segundo Frison (2000), o orientador, o supervisor e os professores devem refletir de forma integrada, buscando elaborar um planejamento que esteja de acordo com as necessidades dos alunos; ou seja, a construção de uma parceria entre coordenadores pedagógicos e professores redimensiona as práticas pedagógicas, ajudando a encontrar a solução dos problemas no coletivo, por meio do diálogo e do planejamento de acordo com a realidade. Em busca de uma formação intelectual, política e humana do educando, os desafios que se colocam à escola são inúmeros, tanto para o Professor quanto para o Coordenador Pedagógico, o qual, por vezes, tem a sensação de despreparo.

Desta forma, olhar para o coordenador pedagógico como um agente de inovação é também identificar a escola como um espaço de aprendizagem vinculado diretamente à intervenção do mesmo, de forma que a totalidade das ações por ele desenvolvidas se transforme em ações de aprendizagem e não só em ações relacionadas com a formação continuada. Assim, quando o coordenador se encontra como facilitador na mediação da construção do planejamento, está também desenvolvendo ações que geram e estimulam aprendizagens no coletivo escolar.

A qualificação na formação do Coordenador Pedagógico é, por conseguinte, de suma importância para a sua atuação na escola, pois será ela que sustentará a sua práxis pedagógica, capaz de promover, rever ou refazer as ações educativas que atendam às exigências do processo educacional (CHRISTOV, 2001; PLACCO, 2005). A qualidade da formação profissional do coordenador pedagógico será assim imprescindível, já que é esta que lhe dará condições de promover uma educação de qualidade, dando alternativas de superar as dificuldades e os obstáculos que irá encontrar em sua volta, fortalecendo o seu fazer pedagógico. Com base nestes pressupostos, Machado (2003) afirma:

O coordenador pedagógico, considerada sua função, necessita estar imbuído da intenção pedagógico-administrativa, porque tanto o pedagógico quanto o administrativo são meios de organização da escola como célula do sistema escolar. E o bom funcionamento de cada uma das células garante o funcionamento orgânico do sistema. (MACHADO 2003, p. 20)

Essa é a realidade educativa objetivada a partir dessa formação do educador, pois ele precisa ser sabedor da importância e do significado educativo que sua ação introduzirá na transformação da educação bancária que ainda assombra nossas escolas. Ele terá a responsabilidade de construir, conjuntamente com os alunos, uma nova realidade educacional, capaz de favorecer uma nova era educativa. Essa visão vê refletida, por exemplo, em Gadotti (2004, p. 49), quando escreve: “a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania”.

A supervisão na perspectiva da coordenação pedagógica vai exigir que o coordenador tivesse as três competências apontadas por Falcão Filho (2007) e que são: a competência humana, a competência técnica e a competência política. De acordo com o referido autor, a competência política pressupõe a noção de que a escola. Por intermédio dos alunos, pais e profissionais, se insere num contexto maior – a sociedade; implica o entendimento de que essa sociedade também é permeada e dependente de um sistema político, social e econômico e, como tal, exige que cada profissional, por meio do seu saber e de sua prática, contribua para a correção das distorções e injustiças que a caracterizam [...] a percepção de que a escola, sendo um projeto coletivo de trabalho só alcançará seus objetivos com a participação de todos os seus membros, em função do interesse, da competência e da responsabilidade de cada um. (FILHO, 2000, p.23).

A competência humana pressupõe a capacidade de o supervisor/orientador ou coordenador pedagógico trabalhar eficaz e eficientemente em base individual e coletiva, exigindo compreensão empática e consideração positiva incondicional. Já a competência técnica supõe conhecimento e compreensão dos métodos, processos e técnicas adequada de organização do trabalho, tomada de decisão e resolução de problemas. Essa competência exige também conhecimento de técnicas e princípios utilizados na elaboração de planejamento e avaliação e controle das atividades administrativas e pedagógicas. A competência política identifica, assim, a capacidade de o supervisor/orientador ou coordenador pedagógico enxergar com outro olhar a escola, a sociedade e o sistema educacional como um todo.

Para que este tenha um conhecimento de como os determinantes de ordem política, social e econômica contribuem ou não para o processo de ensino e aprendizagem, o coordenador pedagógico politicamente competente deverá ser capaz de elaborar e desenvolver, com a participação de outros segmentos da escola, uma estratégia de ação que leve sempre em conta a realidade política, social e econômica. Como generalista da educação, o Coordenador Pedagógico tem uma ação política explicitada de forma peculiar na organização e gestão do trabalho pedagógico, assim como por intermédio de uma postura crítica-reflexiva, em face da realidade cotidiana encontrada na escola.

Com essa política delineada, o Coordenador Pedagógico, junto aos sujeitos envolvidos no ato educacional, deverá associar-se a esses anseios, envidando esforços para a construção dessa escola cidadã e plural. Ao ingressar no Sistema Educacional, o Coordenador Pedagógico deve buscar conhecer as políticas e a gestão da educação, seja ela municipal, estadual ou federal, bem como a organização, estrutura e funcionamento desses sistemas. Esta visão panorâmica dessa estrutura organizacional ajudará na compreensão de que a atuação do Coordenador Pedagógico se coaduna com outras ações, em campos diferenciados, mas com o mesmo compromisso: empreender esforços para fortalecer as ações docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem de todos os alunos da rede escolar.

1.2 O atual perfil do Coordenador Pedagógico.

À medida que a sociedade se torna mais complexa, há que expandir a intencionalidade educativa. E a educação deve ser compreendida como um direito universal, pois ela é um elemento fundamental para a realização do ser humano enquanto sujeito de sua própria história, superando sua condição de existência, transformando o mundo através de sua participação permanente e ativa. Diante deste contexto, a prática pedagógica requer que se pense de forma dialética e que se faça educação para toda a sociedade, ainda que por diferentes meios e em diferentes espaços sociais. Nessa medida, é imprescindível que o Coordenador Pedagógico conheça plenamente o seu papel e o espaço de trabalho, compartilhe ideias e conhecimentos, construa a sua identidade na escola, tornando-se, assim, a ligação fundamental do processo de ensino e aprendizagem e traçando o seu caminho transformador, formador e articulador. Segundo Alarcão (apud VASCONCELOS, 2007, p. 87),

A inexistência de respostas prontas, acabadas e definitivas faz com que o trabalho pedagógico do coordenador seja uma reelaboração do caminho e a apresentação de algumas das pistas possíveis para a continuação desse “caminhar”. Buscar caminhos na escola é o papel fundamental do Coordenador Pedagógico que, ao atuar de forma integradora, dará rumos às ações pedagógicas, no sentido de transformar a escola em unidade de formação em serviço dos professores.

Desta forma, o Coordenador Pedagógico deverá organizar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na escola, acompanhando o desenvolvimento da proposta pedagógica e criando espaços para reflexão sobre a prática e a participação dos membros da comunidade escolar. Para tanto, o atendimento educacional deve estar alinhado à realidade da comunidade escolar, para que haja interesse e participação mais próxima de sua clientela. Para Brandão (1995, p. 10) “a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como trabalho ou como vida”.

O perfil do coordenador pedagógico deve, por isso, ser o de uma pessoa criativa, estudiosa, organizada, leitora e ouvinte, aberta aos conhecimentos e às inovações. Esses são requisitos importantes para desempenho deste profissional da educação, que também deverá estar atento aos aspectos das relações interpessoais inerentes à convivência humana no cotidiano do universo escolar.

A coordenação pedagógica é, assim, vista como uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente, cujas principais atribuições, dentre outras, podem ser listadas em quatro dimensões, como aponta Piletti (1998, p. 125): a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

O coordenador pedagógico precisa desse modo, assumir o desafio de construir um novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nessa tarefa. Tal como acentua Fonseca (2001), este deve ser orientado para: Resgatar a intencionalidade da ação possibilitando a (re) significação do trabalho - superar a

crise de sentido; Ser um instrumento de transformação da realidade - resgatar a potenciada coletividade; gerar esperança; Possibilitar um referencial de conjunto para a caminhada pedagógica - aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; Gerar solidariedade, parceria; Ajudar a construir a unidade (não uniformidade); superando o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição e possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição; Propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional; Ser um canal de participação efetiva, superando as práticas autoritárias e/ou individualistas e ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente; Aumentar o grau de realização e, portanto, de satisfação de trabalho; Fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia e na criatividade e distanciando-se dos modismos educacionais; Colaborar na formação dos participantes.

Um dos principais atributos do Coordenador Pedagógico é, assim, o de funcionar como articulador da ação educativa, a qual precisa ser planejada, articulada com todos os participantes da unidade escolar, sendo ele um dos elementos de ligação fundamental da ação pedagógica, por formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações. Outro seu atributo importante é a sua responsabilidade formadora que deverá nortear a formação continuada dos profissionais da escola, aberta ao saber adquirido no dia a dia, que deve ser refletido e incorporado ao desenvolvimento pedagógico dos educadores. Segundo Gentili (2000), o coordenador pedagógico “deverá abordar valores sociais a serem desenvolvidos, tais como autonomia, liberdade, respeito e solidariedade”, promovendo a reflexão e a vivência nas relações escolares. Por outro lado, como afirma Orsolon (2006, p. 20),

O coordenador pedagógico tem um papel importante no estabelecimento de uma prática cotidiana escolar que leve a uma constante transformação, na medida em que ele pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano interacionais e técnicas, reveladas em sua prática.

É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação

continuada. O Coordenador deve, em suma, ser encarado como um mediador e facilitador que, na escola, considerada como um espaço de construção de cultura e de relações humanas estará envolvendo em sua prática, não só os valores citados acima, bem como atitudes e conceitos de justiça, compromisso, democracia e gestão de conflitos.

1.3 A contribuição do Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores

Uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores, consiste, assim, em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente, sendo capazes de transformar a experiência num saber utilizável, através de um processo que Canário (2000, p. 63) designa de “formalização da experiência”. Mas o receio da inovação, a suposta segurança das metodologias tradicionais, a inexperiência didática, a formação na área pedagógica dos cursos de licenciatura com disciplinas fragmentadas e que são vistas pela maioria dos alunos apenas para “cumprir tabela” são algumas das dificuldades da formação dos coordenadores pedagógicos e dos docentes.

Santos (2002, p. 218) também concorda que o esteio da formação continuada é, com efeito, a experiência que os professores constroem sobre a docência e que a reflexão sobre essa experiência é que faz a diferença nesse processo, pois os professores têm oportunidade de explicitar sua compreensão da realidade. Isso porque, ao buscarem construir hipóteses explicativas para as situações problemáticas com que se defrontam na relação didática com os alunos, obrigam-se a trazer à tona suas leituras da realidade imediata, o que em certa medida reflete as referências teóricas que, de fato, orientam seu trabalho educativo.

Por outro lado, não obstante a formação inicial ser um processo fundamental na construção da identidade do coordenador e do professor é, no entanto, na formação continuada que essa identidade se vai consolidando. Segundo Nóvoa (1992, pp. 15-33), “concluir o magistério ou a licenciatura é”, na verdade, “apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender”. Face ao que foi dito, é preciso, como indica Torres (1994), identificar primeiramente as

representações do papel de coordenador pedagógico internalizado pelos docentes e não docentes (especialistas), clarificando as relações, com vistas às relações assimétricas construtivas: relações de trocas significativas, espaços de negociação, participações igualitárias entre coordenador e professores.

Por meio da formação continuada como processo educativo, tanto o coordenador como o professor vão construindo seus saberes e rompendo com as resistências impostas pelo sistema de ensino. O professor vai desconstruindo a rede das alegadas “seguranças metodológicas” que o levam a negar a mudança e a construir paradigmas de resistência nas escolas. Na visão de Christov (2003) a formação continuada torna-se um imperativo, na medida em que os conhecimentos se atualizam a cada instante e é preciso que existam momentos para reflexão sobre a prática docente, oferecendo subsídios para que os professores consigam, por sua vez, facilitar a aprendizagem de seus alunos.

É nesse cenário que se move o Coordenador Pedagógico, enquanto profissional que atua na gestão da escola e tem como uma de suas funções construir um ambiente democrático e participativo. Para tal, precisa se despir de sua imagem de “chefe”, para tornar-se igual, para criar um clima em que todos participem coletivamente. Administrar, assim como educar, não é, de fato, uma ação meramente individual, feita de um só sujeito, mas sim uma atividade coletiva que gera discussões, como administrar conflitos, ceder a ideias dos outros, fazer com que as pessoas participem com suas ideias, façam e recebam críticas e aceitem os consensos.

A figura do Coordenador Pedagógico torna-se, assim, indispensável na escola, mantendo uma postura democrática, para efetivamente contribuir para a formação docente. A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, diretamente associada ao processo de formação em serviço dos professores (LIBÂNEO, 2002, p. 119).

Essa construção e reconstrução têm no coordenador pedagógico um agente fundamental para garantir que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos. Contudo, construir um ambiente democrático não é tarefa fácil e, por isso, não é responsabilidade para apenas um elemento. Pois, “uma gestão participativa também é a gestão da participação”, afirma Libâneo (1996, p. 200). No entanto, e ao contrário do que seria desejável, o coordenador pedagógico assume igualmente em sua escola muitas atribuições administrativas, desenvolvendo inúmeras tarefas, sem tempo para a formação dos professores.

Muitas vezes, nem é reconhecido como um formador. Para cumprir sua responsabilidade pedagógica junto ao professorado, muitos coordenadores adotam uma linha mais prescritiva, dizendo o que eles precisam fazer, entregando um planejamento pronto ou mesmo atendendo a solicitações imediatas, pontuais. Não há, na maioria dos casos, um planejamento de ações formativas destinado aos professores (LIBÂNEO, 2000, pp. 39-40).

Na prática os coordenadores transitam, com efeito, desde atividades de cunho administrativo até às de caráter pedagógico, perpassando pela função de elo entre a escola e os pais dos alunos, fato este que põe os coordenadores numa posição estratégica no que poderíamos denominar de funcionamento da “máquina escolar”. Para Freire (1982), o Coordenador Pedagógico é, primeiramente, um educador e, como tal, deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele deve levar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola.

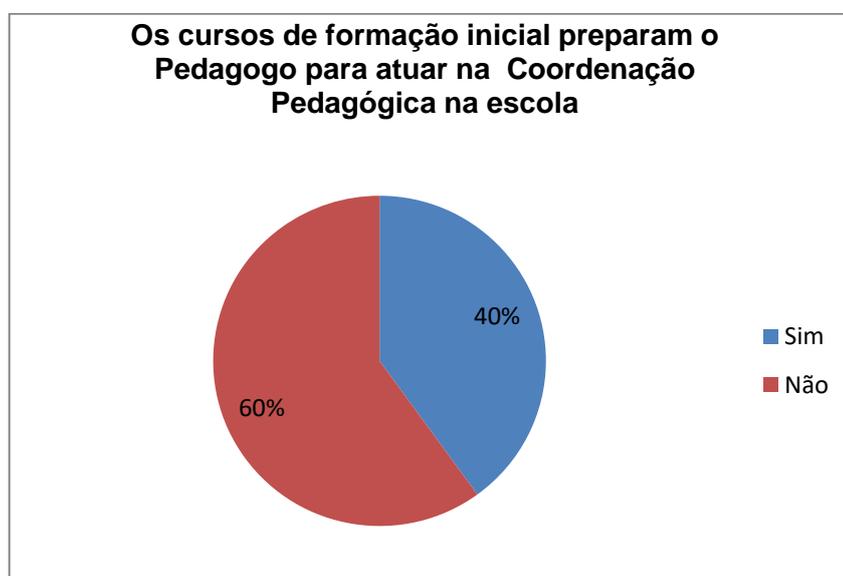
2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão dos resultados investigados enfatiza relativamente ao papel da formação inicial, em nível superior e a necessidade do coordenador pedagógico ser habilitado ao exercício através do curso de Pedagogia (Gráfico 01), dos doze (12) inquiridos, ou seja 60%, pontuaram que “não” é possível o coordenador pedagógico desempenhar devidamente a sua função capacitado apenas com o que possa ter “aprendido” nos cursos de formação superior, fato que poderá denotar que, no seu entender, nem sempre a teoria apresentada nesses cursos de formação inicial se identifica com a prática a ser desenvolvida nas escolas. Os demais que representam uma totalidade de oito (8) que equivale a (40%) declararam que “sim”, isto é, que podem ter saído habilitados pela universidade e capacitados para exercerem as funções de orientação, supervisão e administração escolar perpetrado ao coordenador pedagógico.

Percebe-se com os resultados que em termos de porcentagem 60% dos participantes acham que os cursos de formação inicial em Pedagogia não têm cumprido sua tarefa de habilitar com competência o coordenador pedagógico para a função na escola, uma vez que não há ênfase na especificidade desse profissional. Sabe-se que o coordenador pedagógico consiste em um profissional

importantíssimo no ambiente escolar, conferido a este, uma multiplicidade de atribuições que lhes são impostas, que muitas vezes são desafiadoras. Contudo, “é do cotidiano escolar que ele retira as trilhas de seu caminhar, e caminho” (PLACCO E ALMEIDA, 2012, p. 41), pois seu trabalho deve ser trilhado junto ao corpo escolar e para que seja significativo não deve ser meramente burocrático, tem que ter sentido o seu fazer pedagógico.

Gráfico 01 - Os cursos de formação inicial preparam o Pedagogo para atuar na Coordenação Pedagógica na escola.



Fonte: Pesquisa realizada com os coordenadores pedagógicos egressos da UEAP/PARFOR.

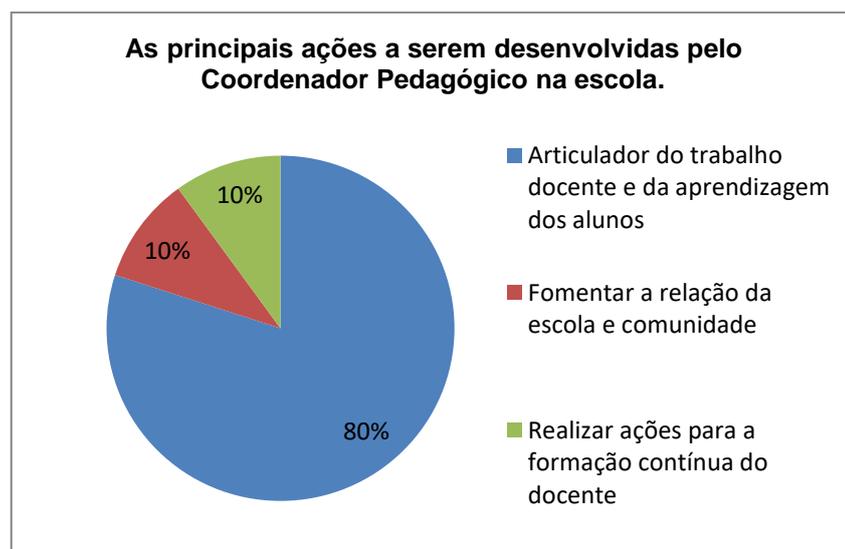
Nesse sentido, julga-se importante acentuar a importância de que o curso de formação inicial se construa coletivamente, e que se faz necessário considerar ainda a formação continuada para os coordenadores pedagógicos como algo fundamental, tornando-se pauta importante nas políticas educacionais. A assertiva acima é reforçada por Serpa (2011) “além de aumentar a oferta de formação continuada para os coordenadores pedagógicos, é necessário investimento na qualidade dos conteúdos”. Cabe ressaltar que existe a necessidade desses profissionais da educação em serem habilitados ao exercício através do curso de Pedagogia.

O coordenador pedagógico pode atuar de maneira integradora, articuladora, a fim de dar suporte didático-metodológico que favoreça de maneira qualitativa o processo de ensino e aprendizagem, mais precisamente, melhorar a

qualidade de aprendizagem dos alunos, a quem é destinado todo o esforço pedagógico escolar.

Nesta questão as respostas dos vinte (20) participantes (Gráfico 02), dezesseis (16) profissionais que equivalente a 80% dos questionados relataram que a principal ação a ser desenvolvida pelo coordenador pedagógico deverá ser a de “articulador do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos”. Dentre os demais pesquisados, dois (2) profissionais, que equivale a 10%, afirma que a atuação do trabalho docente é de “fomentar a relação da escola e comunidade”, tendo enfatizado que é “dever do profissional conduzir e acompanhar algumas práticas específicas, como fomento da escola/comunidade”, como “promotora da integração entre escola, família e comunidade”. Os outros dois (2) participantes da pesquisa, que representam 10% referendaram a necessidade da “realização de ações para a formação contínua do docente” tendo ainda destacado que os coordenadores “devem elaborar ações que promova a formação continuada dos professores”. Vale salientar que por este resultado entende-se que a atuação do coordenador pedagógico exige uma relação dialética entre prática e ação pedagógica.

Gráfico 02 - As principais ações a serem desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico na escola.



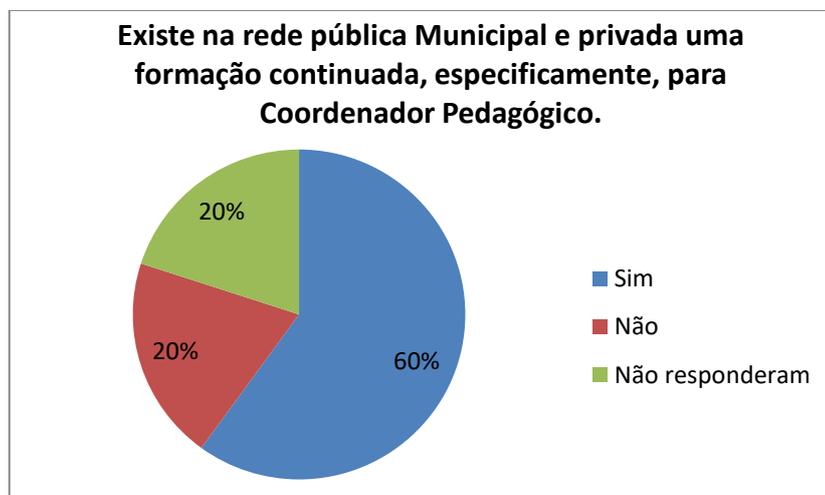
Fonte: Pesquisa realizada com os coordenadores pedagógicos egressos da UEAP/PARFOR.

Nessa linha de pensamento, o trabalho do coordenador pedagógico deve contribuir de forma sistemática para a qualificação profissional progressiva dos docentes ao conferir que nesse processo o coordenador assume a função de “articulador do processo de ensino-aprendizagem da escola, incluindo a formação continuada docente” como se apresenta os dados (Gráfico 02).

O Coordenador Pedagógico tem um papel político-pedagógico e de liderança no espaço escolar. Por essa razão, precisa ser inovador, ousado, criativo, proativo e, sobretudo, um profissional de educação comprometido com o seu grupo de trabalho. Esse profissional precisa ser humilde, empático e presente. O coordenador tem como núcleo de seu trabalho a discussão, a implementação e a avaliação do que é considerado pedagógico. Precisa do outro para que seu trabalho ganhe visibilidade e sustentação. Não há trabalho de coordenação que seja realizado na individualidade. É no coletivo que o coordenador encontra espaço para as suas funções. Fazer junto pode ser um dos segredos da qualificação da atuação do coordenador pedagógico (PLACCO E ALMEIDA, 2012, p. 41). Considerando a complexidade do trabalho pedagógico, exige-se do coordenador amplo conhecimento pedagógico.

Sob esta ótica, cabe ao coordenador pedagógico no âmbito escolar está se qualificando, atualizando os conhecimentos pedagógicos que estão em constante mudança, a fim de que o embasamento teórico coopere para uma prática qualificada, integrada junto a todos os segmentos da escola.

Gráfico 03 - Existe na rede pública municipal e privada uma formação continuada, especificamente, para Coordenador Pedagógico.



Fonte: Pesquisa realizada com os coordenadores pedagógicos egressos da

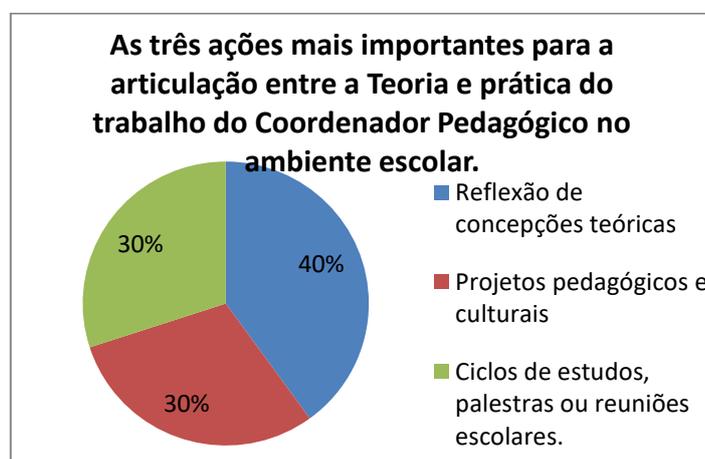
Sobre a formação continuada para coordenadores pedagógicos é interessante notar que doze (12) dos participantes, que representa (60%) do total, declararam que “sim”, isto é, que, segundo eles, existem na rede pública municipal e privada ações com o objetivo de proporcionar a formação continuada, especificamente para Coordenador Pedagógico. Contudo, quatro (4) profissionais, que equivale a 20% sinalizam que “não” há alvitre de projetos específicos para a formação continuada. Destaca-se ainda que os outros quatro (4) pesquisados, representando 20% “não responderam” ao questionamento, possivelmente pela falta de conhecimento e/ou informação sobre esse assunto.

Ao analisarem-se as respostas dos participantes, verifica-se que a formação continuada do coordenador pedagógico torna-se um constante desafio em sua ação escolar, mesmo diante de todas as iniciativas nesse sentido disponibilizadas pelos órgãos competentes, na esfera estadual ou municipal como é pontuado nas respostas de sessenta por cento (60%) dos entrevistados. Diante disso, destaca-se que a formação continuada:

[...] não deve oferecer apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana (IMBERNON, 2011, p. 74).

Sendo assim, compreende-se que a formação do coordenador pedagógico deve ser contextualizada e não apenas propostas de teorias desconexas do cotidiano escolar, ou seja, da prática do trabalho do Coordenador Pedagógico no ambiente escolar.

Gráfico 04 - As três ações mais importantes para a articulação entre a Teoria e prática do trabalho do Coordenador Pedagógico no ambiente escolar.



Fonte: Pesquisa realizada com os coordenadores pedagógicos egressos da
UEAP/PARFOR

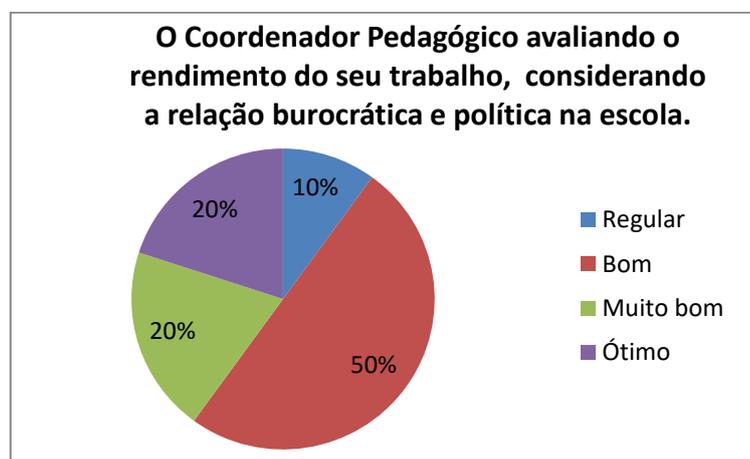
Ao questionar-se acerca das ações mais importantes entre a relação teoria/prática no trabalho pedagógico, oito (8) dos profissionais, que equivale a 40% dos participantes no estudo pontuaram ser a “reflexão de concepções teóricas” a mais importante ação do trabalho do coordenador pedagógico no ambiente escolar. Dos demais, seis (6) inquiridos, que representam 30% assinalaram os “projetos pedagógicos e culturais” como elo da teoria e prática do trabalho pedagógico do coordenador e os outros seis (6) restantes, equivalente a 30% demonstraram uma visão de que estas ações consistem em conciliar a teoria com a prática, através de “ciclo de estudos, palestras ou reuniões escolares”.

Diante das inúmeras responsabilidades que o coordenador pedagógico enfrenta, já decorridas e analisadas aqui, há outros conflitos no espaço escolar, tais como tarefas de ordem burocrática, disciplinar, organizacional. Acrescenta nesta perspectiva que:

O coordenador, pautado pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, entendido com aquele que desenvolve um papel de liderança pedagógica, torna-se o profissional melhor posicionado para promover o desvelamento dos entraves produzidos pela cultura escola local, bem como pelos projetos e programas oficiais (DOMINGUES, 2014, p. 139).

Nesse sentido, podem-se identificar as funções formadora, articuladora e transformadora do papel do pedagogo no ambiente escolar considerando a relação burocrática e política na escola.

Gráfico 05 - O Coordenador Pedagógico avaliando o rendimento do seu trabalho, considerando a relação burocrática e política na escola.



Fonte: Pesquisa realizada com os coordenadores pedagógicos egressos da UEAP/PARFOR.

Nesta questão as respostas dos participantes foram mais variadas. Observa-se que dez (10) dos inquiridos, que representa o número expressivo de 50% dos coordenadores pedagógicos, responderam ser “bom” o rendimento do seu trabalho. Outros quatro (4), que equivale a 20% disseram ser “muito bom”. Mais quatro (4), que também representam 20% do total de inquiridos, apontaram ser “ótimo” o rendimento do seu trabalho. Os dois (2) profissionais, que representam 10% dos coordenadores pedagógicos mensurados declararam ser “regular” o seu trabalho, pois gastam seu tempo prioritariamente em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, fazendo levantamentos, respondendo às requisições da secretaria de ensino, atendendo pais. Gastam também muito tempo organizando eventos, festas, atividades e/ou projetos específicos solicitados pela direção.

Observa-se que o coordenador pedagógico possui diversas atribuições na escola, desenvolve um amplo trabalho. Porém, a função do coordenador pedagógico implica em:

[...] planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas, didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos. FEFFERMANN (2016, p.31).

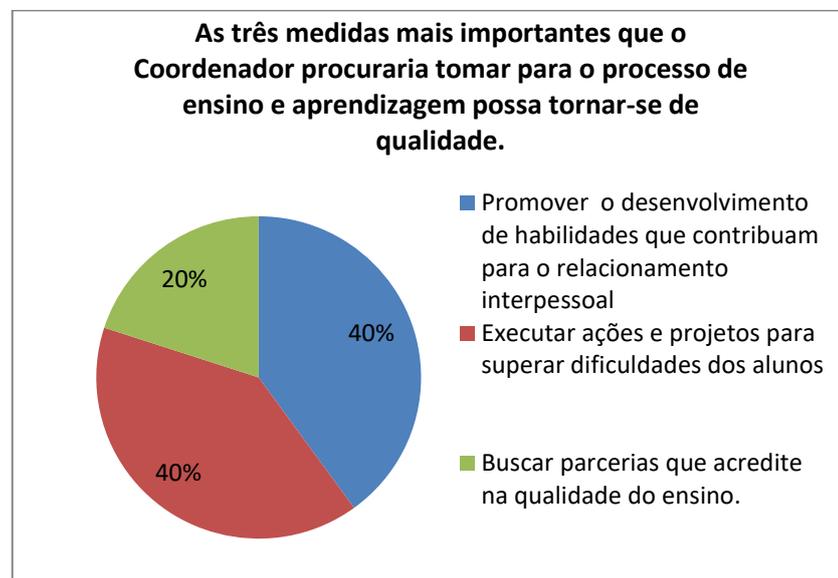
Nessa linha de pensamento pontuar-se que o coordenador pedagógico tem seu espaço de atuação delimitado e deve ter uma grande base pedagógica e uma visão holística do espaço escolar que permita articular as condições necessárias para a execução das ações funcionais de todos os profissionais do ambiente escolar, especialmente o professor, em que o coordenador pedagógico deve auxiliá-lo a definir objetivos aos quais devem perseguir nos processos educativos, criando condições para que ele descubra a melhor maneira de ajudar o aluno a aprender.

Nessa mesma perspectiva, PRADO (2015, p. 29) afirma que o coordenador pedagógico:

(...) pode auxiliar os professores a estabelecer relações entre as disciplinas do currículo além de conhecer os alunos e a realidade social em que a escola está circunscrita, além das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola (...).

Sob esta ótica, mais uma vez, fica destacada a importância dos coordenadores pedagógicos e suas práticas pedagógicas dentro de uma escola, principalmente, no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é necessário que os coordenadores pedagógicos permaneçam estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re) aprender, ou (re) significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos.

Gráfico 06 - As três medidas mais importantes que o Coordenador procuraria tomar para o processo de ensino e aprendizagem possa tornar-se de qualidade.



Fonte: Pesquisa realizada com os coordenadores pedagógicos egressos da UEAP/PARFOR.

Apresenta-se nas respostas (Gráfico 06) um equilíbrio em duas proposições que questionam quais as ações mais importantes que devem ser tornadas pelos Coordenadores Pedagógicos a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizado, sendo que oito (8) representando 40% dos inquiridos acham que “executar ações e projetos para superar dificuldades dos alunos”, e outros oito (8) acreditam na “promoção e desenvolvimento de habilidades que contribuam para o relacionamento interpessoal”, esses representam 40% dos entrevistados. E na concepção de quatro (4) coordenadores, que representa 20% dos entrevistados, o coordenador deve trabalhar “buscando na sociedade

parcerias (alunos, professores, pais, empresas, empresários, etc.), ou seja, alguém que queira e acredite na qualidade do ensino”.

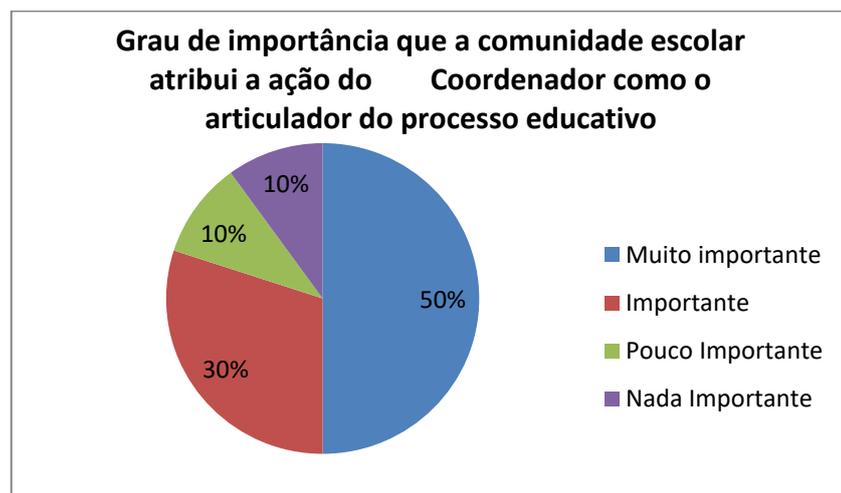
Por este resultado entende-se que o “papel” do coordenador pedagógico é motivar o desenvolvimento de inteligências interpessoais e organizar projetos para superar as dificuldades dos alunos, ou seja, organizar, articular o trabalho dos diversos setores da escola.

Esta ótica encontra afinidade com as proposições do trabalho de FEFFERMANN (2016, p.34) que afirma:

O coordenador precisa assumir uma postura de articulador/mediador, ao prestar assistência pedagógica aos professores e necessita estabelecer uma relação dialógica, de respeito e escuta em relação aos docentes e, em sua atuação junto aos alunos, pais e comunidade, com os quais interage diariamente na escola. FEFFERMANN (2016, p. 34).

Desta forma a práxis do coordenador pedagógico deve possibilitar o elo entre os professores, entre esses e a direção e entre pais e alunos com os demais profissionais que atuam na escola, buscando sempre a melhoria do processo de aprendizagem.

Gráfico 07 - Grau de importância que a comunidade escolar atribui a ação do Coordenador como o articulador do processo educativo.



Fonte: Pesquisa realizada com os coordenadores pedagógicos egressos da UEAP/PARFOR.

Quando questionados sobre sua percepção em relação ao grau de importância que a comunidade escolar (direção, professores, funcionários, alunos e pais de alunos) pensa a respeito de sua ação na escola, um grupo de dez (10) participantes, que representa 50% dos coordenadores pedagógicos disseram ser “muito importante”; outros seis (6) profissionais, que equivale a 30% se sentem “importante”, o que totaliza 80%, valor muito expressivo no grau de satisfação da comunidade escolar. Contudo, destacamos que dois (2) profissionais, que equivale a 10% dos entrevistados enfatizaram ser “pouco importante” e outros dois (2), que também equivale a 10%, consideraram sua ação como sendo “nada importante” na visão da comunidade.

Percebe-se com os resultados que os coordenadores pedagógicos tem a percepção que a comunidade escolar considera seu trabalho muito importante e fundamental para que as ações da escola sejam desenvolvidas a contento, de modo a assegurar uma educação de qualidade aos educandos.

Para isso, no entanto, é preciso que o profissional esteja em constante busca por conhecimentos, que seja atuante e que desenvolva seu trabalho com compromisso. Portanto, o coordenador pedagógico é um profissional que “precisa se dedicar a sua formação, assumindo-se como profissional que busca, permanentemente, superar os desafios da sua prática” (PLACCO E ALMEIDA, 2010, p. 49).

O coordenador pedagógico deve ter discernimento, pois, desempenha na escola uma função muito importante, cabendo a este atentar-se a todo o dever, no intuito de somar forças com os professores e a gestão da instituição para romper com as dificuldades surgidas no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se percebe é que em alguns lugares existe uma cultura escolar na imagem do coordenador, em que este assume muitas atribuições administrativas, pois recebe uma demanda enorme de tarefas. Não sobrando tempo para se dedicar à formação dos professores e, que muitas vezes, este profissional não é visto e nem reconhecido como um formador.

E nessa perspectiva, cabe ao coordenador pedagógico promover a articulação entre teoria e prática no âmbito escolar, possibilitando com isso o

envolvimento de todos os atores da escola na proposta pedagógica que, em princípio, deve ser construída coletivamente com toda a comunidade escolar e demais segmentos da instituição.

A análise integral desta pesquisa revelou que todos os coordenadores pedagógicos mostraram que possuem uma formação superior significativa e alguns com a formação de pós-graduado. Logo, o que se percebe também nos resultados da pesquisa de dados é que o coordenador mais novo no tempo de serviço de sua profissão é de um (1) ano e o mais velho é de vinte sete (27) anos; isso demonstra que na maioria das respostas dos questionados enfatizaram que foram preparados na sua formação acadêmica para lidar com a atuação de coordenadores pedagógicos na escola no ambiente escolar, mesmo com os entraves que o sistema impõe.

Se os Coordenadores Pedagógicos e professores tiverem acesso à formação continuada que os habilite a trabalhar com a inclusão social na dimensão escolar, com certeza estarão mais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, assim como os saberes e o desenvolvimento de seus alunos no que tange a suas diversidades sociais, culturais e pessoais, pois, para haver uma escola com qualidade e para todos, tem-se que respeitar os indivíduos com suas diferenças e limitações e conceber o aluno como agente de sua própria aprendizagem, capaz de proporcionar mudanças em sua realidade social.

Enfim, uma escola democrática inclusiva e para todos não é algo que está pronto, mas que poderá ser construída cotidianamente nas pequenas ações individuais e coletivas e num movimento da sociedade em geral. E que o coordenador e professores bem-preparados na sua formação continuada irão saber lidar com as diferenças e suas diversidades, o que implica repensar sobre todo o processo pedagógico, as ações profissionais, buscando mais formação adequada, parcerias, mudando de atitudes, lutando por direitos para todos.

Portanto, frente a todo esse contexto de análise sobre a formação do coordenador pedagógico, é que o trabalho aqui desenvolvido buscou promover uma discussão construtiva acerca da sua formação continuada em relação ao seu olhar sobre a sua formação inicial e buscar nas dificuldades encontradas na ação do seu fazer pedagógico uma reflexão-ação-reflexão para que este possa em sua formação, adquirir conhecimentos satisfatórios para garantir um processo ensino aprendizagem de qualidade e respaldar o seu trabalho no cotidiano de sua prática educativa. Recomenda-se então, que o coordenador pedagógico tenha uma

formação continuada mais específica acerca da sua práxis em sua área de conhecimento. Haja vista que houve grandes avanços na sua formação, porém, há a necessidade de mais conhecimentos e estudos para que este venha melhorar seu desempenho e suas funções no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, S. (2006) *Desafios do coordenador pedagógico*. In: Revista Nova Escola. Ano XXI, n.192. p.66. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0192/aberto/mt_133398.shtml>. Acesso em: 13 de abril 2019>.

BRANDÃO, C. R. (1995) *O que é educação*. 33^a ed. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. (1996) *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

CANÁRIO, R. (2000) *A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas*. In A. J. Marin (org.). Educação continuada (pp. 63-88). Campinas: Papirus.

CHRISTOV, L. (2003) *Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico*. In A. Guimarães et al. (Coord.). O coordenador pedagógico e a educação continuada. 6.^a ed. São Paulo: Loyola.

DOMINGUES, I. (2014) *O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. 1^a ed.- São Paulo: Cortez.

FEFFERMANN, E. (2016) *A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional*. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FALCÃO FILHO, J. L. (2007) Coordenador Pedagógico. In: Revista Presença Pedagógica, v. 13, n. 75, p. 48-58.

FILHO, J. (2000). Escola: ambiente, estruturas variáveis e competências. Ensaio, vol.8, n.28.

FONSECA, D. M. (2001) *Gestão em educação*. In: Revista de Gestão em Rede. Nº 31, pp. 1418.

FREIRE, P. (1982) *Educação: sonho possível*. In: BRANDÃO, C. R. (org.). O educador: vida e morte. 2^a ed. Rio de Janeiro: Graal.

FRISON, L. M. B. (2000) *A perspectiva do especialista em educação: um olhar sobre a Orientação Educacional: avanços e possibilidades*. Santa Cruz do Sul: UNISC, set/dez.

GADOTTI, M. (2004) *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.

_____, M. O. et al. (2004) *Direito à educação: subsídios para a gestão de sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC, SEESP.

GENTILI, C. P. P. KRUG, A. & SIMON, C. (org.). (2000) *Utopia e democracia na educação cidadã* (pp. 143-156). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação.

GIL, A. C. (1996) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

IMBERNÓN, F. (2011) *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. São Paulo: Cortez.

LIBÂNEO, J.C. & PIMENTA, S. G. (2002) *Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança*. In S. Pimenta (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

_____, J. C. (2005) *O projeto de Resolução do CNE sobre o curso de Pedagogia*. In: *Presença Pedagógica*, set.-out., pp. 82-86.

_____, J. C. & Toschi, M. S. (2005) *Educação escolar: política estrutura e organização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

MACHADO, L B. (2003) *O que é construtivismo? Estudo de representações sociais com professores do Recife*. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: UFRN.

MICHELS, M. H. (2006). *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*. *Revista Brasileira de Educação*, vol.11, nº 33. Disponível em:

NÓVOA, A. (2001) *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida em 13 de setembro de. Disponível em: <http://://supernicepedagoga.blogspot.com/> Acessado em 05/07/2019.

ORSOLON, L. (2006) *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. In: Almeida, L. & Placco, V. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 5ª ed. São Paulo: Loyola. 2006.

PILETTI, N. (1998) *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental*. São Paulo: Ática. On-line. Disponível em:

Placco, V. M. N. S. e Almeida, L. R (org.) (2012) *O coordenador Pedagógico: Provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo, Edições Loyola.

_____ (2005) *O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola*. In: ALMEIDA, L. R. (Org.) *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo. Loyola.

Prado, G. S. (2015) *A formação continuada pela via do Coordenador Pedagógico*. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16184>>. Acesso em 01/05/2020

RAMOS, I. V. (2003) *Coordenação pedagógica: a ressignificação de um espaço permeado pelo Fazer, Saber e Aprender*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Básica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo (RS), UNISINOS.

SANTOS, J.M.T.P. (2002). *O limite da necessidade: as condicionalidades interpostas á realização do trabalho educativo na escola*. In: N.S.C.FERREIRA, Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. São Paulo: Cortez, p.205-222.

SAVIANI, D. (2000) *Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia*. 2000. On-line. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=975>>. Aceso em: 02 Jun. 2019.

SERPA, D. e Lopes, N. (2011) Nova Escola. Gestão Escolar. *Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores*. Edição especial nº 06 junho 2011. Fundação Victor Cívica.

TORRES, S. R. (1994) *ouvir/falar: um exercício necessário na interação de docentes e não docentes*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VASCONCELLOS,

C. S. (2007) *Coordenação do trabalho pedagógico. Do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula*. 8ª ed. São Paulo: Libertad.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: RECITANDO E ENCANTANDO / POESIAS INFANTIL

Carlene Alves Cardoso¹⁶

Iniciei minha trajetória profissional na Educação Infantil em 2013, na Escola de Educação Infantil Monteiro Lobato, com uma turma composta de quinze crianças na faixa etária de cinco anos, pois antes trabalhava com crianças do Ensino Fundamental.

A escola em que trabalho está localizado na Rua Santa Marta, Quadra Especial, afastada um pouco do centro da cidade. Desde sua origem a Unidade Monteiro Lobato funciona em residências alugadas, ambientes inadequados, salas pequenas, tornando-se quase impossível o trabalho com crianças pequenas. Mesmo as salas sendo climatizadas, á tarde quando o calor é grande, o ar-condicionado torna-se insuficiente para dar conta da climatização do ambiente, então, o jeito é refugia-se na área externa, onde há uma frondosa mangueira, que sombreia o espaço.

Nesse ano de 2017, essa Unidade Infantil funcionou com uma Gestora, uma Coordenadora, uma Secretaria, dois Auxiliares de Secretaria, três Auxiliares de turma, uma cuidadora, três vigias, três Agentes de Serviços Gerais, quatro Cozinheiras e dez Professoras para atender 173 crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. As crianças são divididas em dois turnos, um pela manhã, que funciona de 8 h às 12 h e outro á tarde, das 14 h às 18 h.

Tratando-se das famílias dessas crianças pode-se dizer que as maiorias são oriundas de outros estados, principalmente do Maranhão, atraídos pela oferta de empregos, de uma vida melhor, com isso percebe-se que grande parte delas recebem baixos salários, não tem residências próprias, ou seja, são consideradas famílias de baixa renda. No entanto, apesar de ser um número pequeno também atendemos famílias de classe média.

Normal Superior, Licenciatura Cefet- Pós-graduação: Especialização em Docência na Educação Infantil – UFPA.

Apesar de enfrentarmos várias situações desfavoráveis ao que se refere à estrutura do prédio em que funciona a Unidade Monteiro Lobato, busquei desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças, pois como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, art. 8, p. 2), precisamos garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.

Ao retornamos das férias, oportunistei as crianças, trabalho com diversas atividades lúdicas e outras de leitura e escrita conforme o planejamento e as rotinas semanais, diante disso deparei-me com uma situação preocupante, conforme o desenvolvimento dessas atividades ficou evidenciado que algumas crianças, apresentaram baixo nível na leitura e escrita, parecendo que tinham estagnando suas aprendizagens, retrocedendo alguns conhecimentos adquiridos. Inicialmente, essas crianças tinham avançado de forma sutil nessas áreas do conhecimento por meio de trabalho com lista de diferentes campos semântico, parlendas, quadrinhas e trava línguas, realizados por meio de registro inicial e individual com a participação de todas as crianças.

E agora como propor situações de aprendizagem para que avancem de forma significativa, despertando nelas a curiosidade, o interesse e a participação nessa nova proposta de trabalho? E como envolvê-los com diferentes níveis de aprendizagem para que tenham interesses mútuos no desenvolvimento do mesmo? E como encaminhá-los para os desafios na preparação para o Ensino Fundamental? Foram esses questionamentos que me fizeram analisar sobre uma proposta de trabalho que diminuísse ou amenizasse essa problemática ao mesmo tempo proporcionasse a aproximação das crianças a linguagem formal dentro do Universo Infantil tendo como `Fio Condutor`, a beleza e o encanto das poesias.

Trabalhei na formalização do Projeto com afinco, o que mais me ajudou na sua construção, foram duas situações um tanto curiosas que aconteceu ainda no período que trabalhava no Fundamental, nos anos 2001/2002 e 2003 (2 ano do fundamental/ 1 ciclo) uma delas foi a experiência de ter participado dos Projetos da Escola Que Vale na região

em que moro (Quem canta seus males espanta e Quem recita seus males evita); e a outra foi me colocar uma situação real, o das crianças, onde refletir sobre o desenvolvimento de cada atividades: Será que vou gostar dessa aula? Essa atividade é interessante? Estarei prestando atenção na leitura dessa poesia? Ou será que vou declamar essa poesia com gosto?

Depois desse questionamento produzir o Projeto levando em consideração; as crianças e o seu desenvolvimento como um todo. Com isso elaborei o Projeto que foi desenvolvido em 15 aulas no total, com a duração de três meses. Cada atividade teve a participação das crianças com tomadas de decisões importantes para a construção das próximas atividades e assim sucessivamente. As situações de aprendizagem descritas nas etapas do Projeto garantiram a participação ativa delas; Seleção das obras (que são poucas na escola), Escolha de títulos de algumas poesias e o acesso às obras literárias para a leitura em casa com o apoio da família (empréstimo de livros aconteceu por meio de cronograma para as crianças).

Com o Projeto pronto conversei com a Coordenadora que de cara me apoiou no desenvolvimento desse trabalho, pois vinha acompanhando de perto toda a situação das crianças e suas dificuldades na aprendizagem, diante disso, ela sugeriu que o Projeto se transformasse em um Projeto da Escola, e também que as professoras dos 2º períodos (Infantil V) participasse com suas crianças/turmas, sendo eleito um poeta ou poetisa para cada turma, conforme a disponibilidade do acervo literário da Escola.

Foi dado início ao Projeto na segunda quinzena de agosto, contemplando todas as turmas de cinco anos. Meu maior motivador para elaborar e executar o Projeto foi o desejo e a necessidade de amenizar o baixo nível de aprendizagem na leitura e a escrita das crianças. Além disso, a primeira infância é a fase que a criança internaliza valores e conceitos, ou seja, é o momento oportuno para novos desafios, onde as crianças tiveram professora como modelo de leitora e onde as interações e brincadeiras foram mediadas na construção desses saberes que os tornarão sujeitos historicamente ativo.

DIAGNÓSTICO:

Ao iniciamos o ano letivo é de praxe fazermos um diagnostico inicial com as crianças para verificar as suas hipóteses na leitura e escrita, então selecionamos uma lista do mesmo campo semântico (brinquedos, animais frutas, guloseimas, brincadeiras e etc.). Essa atividade é o pontapé inicial para dar continuidade nas necessidades de aprendizagens das crianças respeitando suas individualidades, com isso traçamos as metas de trabalho, oportunizando nessas experiências o movimento com as interações e brincadeiras sendo permeada em todas as linguagens. Em paralelo a esse trabalho, compartilho também o caderno de registro da turma, onde registrei informações importantes sobre as crianças seus avanços e dificuldades no desenvolvimento dessas experiências.

A turma foi composta de; 11 meninos e 6 meninas, totalizando 17 crianças. Os perfis gerais da turma em relação aos familiares são; A grande maioria vem de família de baixa renda, pais desempregados, trabalhadores informais, sendo criadas só pelas mães, pelos avos e poucas dessas famílias têm residências próprias. Nota-se que é uma clientela escolar socialmente desfavorecida, com problemas familiares.

A escola está localizada em um bairro longe do centro da cidade, apresentado uma infraestrutura longe dos padrões de uma Unidade de Educação Infantil adequada para o trabalho com crianças pequenas. Mesmo assim, recebemos essas crianças desenvolvendo um trabalho voltado para os princípios básicos que lhes são de direito, respeitando as características da infância.

Após o período de acolhimento, foi realizado um diagnóstico para o levantamento das hipóteses de leitura e escrita, de forma individual. Cada criança foi chamada e com papel (xerografada) e lápis na mão, realizaram a escrita de palavras já sugeridas na comanda da atividade, trechos desse momento, no caso uma lista de guloseimas:

PROFESSORA - Escreva a palavra pipoca.

RYAN – Não sei escrever.

PROFESSORA – Você conhece seu nome? Sabe escrever ele?

RYAN – Conheço e sei escrever.

PROFESSORA – Então, você vai precisar usar algumas letras para escrever o nome PIPOCA, assim como seu nome, podendo ter algumas letras e outras não. Mas tente fazer do jeito que você consegue.

Então, de acordo com suas hipóteses escreviam as palavras, esse trabalho deu base para saber o que as crianças já conheciam em relação à leitura e escrita, a partir daí foram planejadas ações de trabalho juntamente com todos os professores e coordenadora da Escola.

Com isso foi garantindo para as crianças dentro da rotina escolar, várias experiências na leitura e escrita como; castelo da leitura, sacola surpresa, com letras moveis, caça aos nomes, caixa surpresa, planejadas com o intuito de avançarem em suas hipóteses na leitura e na escrita, sem deixar o trabalho com as outras linguagens dentro da rotina escolar. Apesar de toda dinâmica construída foi notado situações no dia a dia que dificultaram o desenvolvimento do trabalho com as crianças, situações como essas; algumas crianças vindas para a escola sem material escolar, principalmente: lápis, borracha e caderno, com baixa estima por estar enfrentando algum problema familiar e agressividade.

Essas situações pontuadas aqui, mesmo sendo recorrente em salas de aulas foram e serão um grande desafio para os Profissionais da Educação, que desenvolve seu trabalho faltando mais do o essencial. Tentei driblar todas as situações desfavoráveis para que as crianças tivessem seus direitos de aprendizagem e com isso contei com a participação da escola e família como parceiros indispensáveis na construção da cidadania.

DESENVOLVIMENTO

No mês de junho, foi realizado mais um diagnóstico de leitura e escrita avaliando não só as hipóteses de leitura e escrita das crianças, mas todo o contexto de trabalho realizado, para rever até que ponto as crianças conseguiram avançar e o que priorizar dentro do planejamento. Dessa vez foi utilizada uma atividade xerografada de auto ditado com ilustrações de alguns animais. Através da comanda, a criança falava o nome de cada animal e em seguida escreveram seus nomes de acordo com suas hipóteses.

Depois do diagnóstico, verifiquei que algumas crianças tiveram poucos avanços, apesar de todo trabalho desenvolvido através dos planejamentos que foram construídos para essa especificidade fazendo com que através das brincadeiras, jogos, histórias, cantigas e outras atividades e dinâmicas, as aprendizagens acontecesse entre as crianças de forma significativa. Por outro lado, é compreensível que cada criança tem seu tempo para aprender, o mais importante sempre incentivá-las para a curiosidade, a necessidade de aprender.

Ao retornamos de férias, Fiquei bastante angustiada quando me deparei com a situação principalmente de cinco crianças do turno da tarde, verifiquei por meio de atividades corriqueiras como; leitura de lista (cores, brinquedos, frutas) apoiando no alfabeto móvel, escrita de nomes com a professora sendo escriba, situação da leitura e escrita onde algumas crianças demonstraram que não avançaram, ficaram estagnadas o que elas já tinham avançado, embora que, não fosse visto como o um grande avanço, mesmo assim avançaram dentro de suas possibilidades, no entanto, foi verificado que o que tinham conseguido simplesmente não conseguiam mais realizar as mesmas as atividades com o desempenho de outrora e com isso surgiu outro agravante as crianças rejeitaram a participar de determinadas atividades envolvendo a leitura/escrita.

Um grande desafio que tive pela frente além de tentar recuperar a autoconfiança dessas crianças foi de propor uma diversificação de estratégias na leitura/escrita, onde elas sentissem vontade de ler, mesmo sem saber ler convencionalmente, e com isso avançando nessas hipóteses

e que fossem os coautores nas situações do desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Dentre as crianças da turma, as situações mais agravantes que pude analisar foram dessas cinco crianças já citadas anteriormente que apresentaram problemas decorrente de várias situações tais como; crianças com frequência não vinham com material escolar, ausência dos pais em reuniões ou outra situação que necessitaram da presença dos mesmos, com aparências desleixadas, desanimadas, caladas, faltosas e inibidas a participarem de situações da rotina escolar, ou seja, crianças à mercê de sua própria sorte.

Nessas circunstâncias, compartilhei toda problemática com a coordenadora, sugerindo que pudesse trabalhar com a leitura e escrita de forma mais lúdica, mais atrativa sem deixar de lado sua formalidade e o seu papel social, então tive carta branca para produzir o projeto com o principal objetivo: Estimular a oralidade, a criatividade e a reflexão por diferentes aspectos da linguagem, ampliando sensivelmente as possibilidades de comunicação, criando apreço pela leitura e despertando o interesse pela escrita, através de situações em que a criança possa expressar suas emoções, brincando e criando com as palavras, permitindo, fluir sua imaginação.

Diante dessa proposta de trabalho, levei as crianças para a Sala de Leitura, disponibilizando alguns livros de poesias com grandes nomes de poetas e poetisas da nossa Literatura, tendo poucas obras disponível no acervo da escola, onde puderam folhear e imaginar as mais diversas situações de leitura. Em seguida, após esse momento, de forma lúdica, engraçada com uma pitada de brincadeira, recitei algumas poesias para as crianças, onde pude ver seus olhinhos brilhando de encantamento, confirmando para mim que estava no caminho certo. Títulos de algumas obras selecionadas para as crianças lerem e escolher qual o Poeta ou Poetisa para o trabalho do Projeto:

- Ou isto ou aquilo, de Cecilia Meirelles, ano 2002, Editora Nova Fronteira

- Quem lê com pressa tropeça, Elias Jose, ano 1992, Editora Lê
- Caixa Magica de Surpresa, de Elias Jose, ano 1997, Editora Paulus
- Uma cor, duas cores, todas elas, Lalau e LauraBeatriz, ano 1997, Editora Cia das Letrinhas
- Bem-te-vi e outras poesias, de Lalau e Laura Beatriz, Vários Autores, ano 1994, Editora Cia das Letrinhas
- Poemas para brincar, de Jose Paulo Paes, ano 2011, Editora Ática
- Lé com Cré, de Jose Paulo, ano 1998, Editora Ática
- Olha o bicho, de Jose Paulo Paes, ano 2011, Editora Ática
- Um passarinho me contou, de Jose Paulo Paes, ano 1999, Editora Ática
- Fardo de Carinho, de Roseana Murray, ano 2009, Editora Lê

Diante da escolha das crianças que foi um passo fundamental, onde tiveram a oportunidade de eleger a poesia mais gostaram, a que acharam engraçada, que gostaram de ouvir a leitura mais uma vez, mesmo com ajuda da professora, feito a escolha e com isso, decidiram indiretamente o Poeta, Jose Paulo Paes. Selecionado a Poesia/ Poeta, agora mãos à obra para a elaboração do Projeto, passo esse que foi realizado com muita dedicação e carinho, pensando principalmente em resgatar o estímulo daquelas crianças e de toda turma no geral a participarem de situações reais de leitura, oralidade e escrita, linguagens fundamentais na inserção do indivíduo na sociedade.

Então o próximo passo foi realizado uma roda de conversa para compartilhar a apresentação e a justificativa desse trabalho, as etapas, a duração e o produto final. Deixei claro que a participação de todos seria de suma importância para acontecimento e desenvolvimento de cada etapa, as oportunidades de aprendizagens e a concretização do Produto Final tendo a participação da comunidade.

Elaborei o projeto com a experiencia de ter participado de outros, claro que esses foi somente no processo do desenvolvimento, era novo pra eu elaborar sozinha um projeto contemplando todas etapas, escolha do nome e produto final, enfim, um projeto que contemplasse a problemática da falta de estímulo na leitura para superar ou amenizar a problemática da leitura e escrita. O Projeto foi elaborado em quinze etapas/aulas, sendo

garantidas duas vezes por semana, conforme a rotina escolar. As etapas foram segmentadas para a construções dos saberes das crianças em relações práticas de leitura e a função social da leitura perpassando as outras áreas de conhecimento.

Então foi iniciado na segunda quinzena de agosto do ano 2017, logo após um breve levantamento das hipóteses aprendizagens na leitura e na escrita das crianças para poder dar continuidade aos trabalhos, planejando onde parou para poder prosseguir, respeitando o jeito, o tempo e a necessidade de cada criança.

Uma das maiores dificuldade que enfrentei, foi um número reduzido de livros no acervo da Escola para o contato das crianças e as suas respectivas família, então, busquei duas situações viáveis para dar continuidade ao trabalho; realizei empréstimos de livros fazendo o rodizio entre as crianças, onde foi feito o controle anotando os nomes das crianças e solicitando que trouxesse os livros no dia combinado para que os outros coleguinhas fossem contemplando, assim se seguiu até que todos tivessem acesso aos livros do Projeto, foi enviado por mim um bilhete para que as famílias colaborassem na leitura e na preservação dos livros. Realizamos também um Cantinho da Leitura disponibilizando livros e Atividades Xerografadas com Poesias também de outros autores.

A cada aula do Projeto, ficava garantido a leitura de poesia de forma dizimada, lúdica e divertida, apresentando da forma mais encantadora possível, para que as crianças demonstrassem a vontade de ouvir, ler e aprender mais. Com a regularidade de leitura das poesias, as crianças já conseguiram memorizar algumas, então, já era o pontapé inicial para garantir que elas já podiam declamar para outras crianças da sala ou até mesmo de outra sala de aula e nas atividades de escrita podiam utilizar suas hipótese de leitura para realiza-las, embora com dificuldades e com ajuda da professora, até ai foi notado que essas crianças já começaram a recuperar sua autoconfiança.

A partir daí, ficou garantido nas rodas de leitura e rodas de conversas apresentações das crianças, na forma de ensaio, encorajando-as e

incentivando-as para a apresentação do Produto Final do Projeto que seria um Sarau Literário, as crianças declamavam na Sala de Aula, na Sala de Leitura ou em outras Salas de Aulas, até mesmo nas sextas culturais como convidadas e recebemos também outras crianças para esse momento.

Na segunda aula do Projeto, novamente as crianças tiveram a oportunidade de escolher, agora duas poesias para o Produto Final do Projeto, sendo apresentadas na forma de Sarau Literário, então, realizei a leitura de algumas poesias para que escolhessem, no entanto, antes da escolha ponderei alguns pontos importantes que deveriam ser levados em consideração, para a escolha certa das poesias.

Com as aulas do projeto, ficou garantido duas vezes por semana, várias situações envolvendo leituras das poesias, declamações das poesias e atividades de escritas, de artes com ilustrações de poesias, cantinho da leitura criou um verdadeiro clima de `Leitores de Poesias`. Claro que os outros gêneros literários ficaram garantidos e as outras experiências na rotina escolar. Uma atividade que achei interessante e não deixarei de citar foi sobre uma das situações de preparação para o Sarau, mostrei uns vídeos de crianças declamando poesias, nesse vídeo, elas puderam observar a relevância desse Projeto, sendo um divisor de água, na vida escolar dessas crianças. Pedi que elas observassem várias situações que poderiam ajudá-las na apresentação do Sarau, então, pedi a elas que observasse bem durante a exibição do vídeo; a postura das crianças, suas vestimentas, o entrosamento entre elas, a apresentação para o público e a voz na declamação das poesias.

Após duas aulas do Projeto foi a vez delas serem filmadas (com a ajuda de uma auxiliar de turma) na intenção de observar o que já está bom e o que precisa ser melhorado, o mais legal foram as próprias crianças que decidiram quais ajustes seriam necessários para melhorarem e fazerem uma boa apresentação, através de uma roda de conversa.

Foi incrível ver como o Projeto na fase do seu desenvolvimento evidenciou-se dimensões maiores que inovaram atitudes simples nas crianças com intencionalidade da Professora; as crianças desinibidas se

agruparam em pares com as introvertidas que tinham dificuldade no momento das apresentações, para elas se sentir seguras e confiantes, deixando arriscar-se naquilo em que não se sairia tão bem, refletindo sobre suas próprias ações e suas singularidades, seus ritmos, jeito e modos diferentes de aprender, pois afinal existem algo chamado `personalidade`, jeito de ser que cada um temos, é preciso um esforço para celebrarmos a beleza das diversidades.

AVALIAÇÃO

A partir do momento que iniciei esse Projeto na Escola de Educação Infantil Monteiro Lobato coloquei-me a prova como profissional da Educação Infantil, que ainda não tinha participado diretamente na produção de um Projeto.

O que mais encorajou-me na elaboração do mesmo foi justamente a vontade e o desejo de fazer um trabalho exclusivamente para atender as necessidades das crianças em avançar nas experiências de leitura, escrita e oralidade, levando em consideração todos os passos garantidos no Projeto, aproximando elas com o que tem de mais puro e sensível, onde o Poeta/Poetisa transforma sentimentos, emoções e brincadeiras em palavras, ressignificando as emoções e os pensamentos no trabalho com poesias, com isso adquirindo conhecimento da língua escrita e do mundo despertando o lúdico, a imaginação e a fantasia, elementos importante para o pleno desenvolvimento da criança.

A ideia desse trabalho partir da necessidade de resgatar a autoestima e autoconfiança das crianças de forma prazerosa, com uma pitada de brincadeiras, na realização das atividades de leitura, escrita e oralidade sem perder da formalidade desse gênero textual.

Mesmo conhecendo as crianças e as suas necessidades de aprendizagens deparei-me com algumas dificuldades no decorrer desse trabalho, como havia poucas obras literárias disponíveis na escola criei um rodízio para que as crianças tivessem acesso as obras literárias e levassem emprestado para casa, no entanto, poucas crianças leram em casa com a família. Ficou comprovado na fala dessas crianças que não tiveram ajuda

em casa para lerem esses livros, o portanto, não conseguiram comentar sobre o mesmo; E com assim, incentivei-as ainda mais com a leitura realizada pela professora, no cantinho da leitura e na própria sala de leitura em outras situações habituais de leitura.

Destaco aqui, outra problemática que surgiu durante o desenvolvimento do Projeto e que foram amenizadas por intervenção da Professora, onde mostraram que a participação de todas as crianças seria de fundamental importância em todas as etapas e para apresentação do Produto Final, o Sarau, só que eu não tinha me atentado como tinha algumas crianças bastantes introvertidas e resistente para uma situação da linguagem oral, tinham verdadeira aversão de público, a situação mais agravante foi de uma menina que ainda não participado até mesmos das brincadeiras com regras e faz de conta.

Nessa situação coloquei em prática `a criança que existiam dentro de mim` encorajando-as a participar como se fosse uma brincadeira, não descartei nenhuma possibilidade em apresentar cada poesia da forma mais lúdica, atrativa e encantadora. Diante disso vir os resultados positivos também na leitura e na escrita, pois cada poesia apresentada e trabalhada as crianças recitavam com alegria, entusiasmo e na ponta da língua, com a regularidade das atividades, foi surgindo a autoestima das crianças dando-lhes condições para refletirem sobre o sistema da escrita e com isso avançarem nas hipóteses de leitura e escrita, dentro das suas possibilidades, respeitando o tempo de aprender de cada uma.

O registro das experiências desenvolvidas com as crianças nesse Projeto, deu-me a garantia do que estava bom e o que precisava ser garantido e ser ajustado no decorrer do Projeto. Dediquei-me o máximo que pude para mostrar a essas crianças que elas podem e devem superar seus obstáculos, tendo oportunidade de irem o mais longe que puderem, essa ousadia foi impulsionada pela Leitura da obra literária: O casaco de Pupa, de Elena Ferrandiz, ano 2014, Editora Jujuba com diversos gêneros e tendo um peso considerável no poema; com a intencionalidade de permitir a criança a conviver no imaginário infantil pois as histórias infantis são como um jogo, que possibilita a criança a reinventar sua

própria vida, suas tristezas e alegrias, despertando na criança a mais pura sensibilidade.

Anteriormente ao Projeto, o trabalho consiste em oportunizá-las para seu desenvolvimento pleno em todas as áreas do conhecimento, no entanto, não se tinha um trabalho sistematizado, onde as crianças pudessem se firmar, utilizando a memorização para avançar em suas hipóteses de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, se fez necessário meu empenho profissional da Educação Infantil na realização desse trabalho, levando-se em consideração as experiências anteriores, as formações continuadas ofertadas pelo Setor de Educação Infantil do Município de Parauapebas, colocando em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do Processo.

O processo avaliativo ocorreu de forma contínua, por meio de registro e de observação, contemplando toda realidade do cotidiano em sala de aula. Portanto, durante todo esse período pude observar algumas situações corriqueiras;

- Comportamento da criança, atenção e interesses;
- Interação com os colegas;
- Sua participação nas atividades;
- Sua colaboração para o desenvolvimento de alguma atividade;
- Sua atitude sobre situações positivas ou negativas.

Durante todo esse processo de aprendizagem, cada criança demonstrou que tem seu tempo para ver e sentir as coisas e só aprendemos de fato, quando aquilo tem significado para nós.

Relato nesse registro que durante todas as etapas do Projeto houve aprendizagens significativas; tais como: a participação das crianças nos momentos das atividades, a escuta atenta nas rodas de leitura, o diálogo no coletivo ou entre seus pares, na escolha das poesias, na preparação para os ensaios, no empenho das realizações das atividades de leitura e escrita e na finalização do Projeto com apresentação do Sarau e a participação da

comunidade, demonstrando interesse e criatividade, tudo isso no trabalho com a linguagem poética entrelaçados nas outras áreas do conhecimento.

As atividades dinamizadas como as rodas de leitura, castelo da leitura, as cantigas, as brincadeiras, os jogos, todo esse universo lúdico infantil contribuiu com esse trabalho, proporcionando prazer e aprendizagem ao mesmo tempo, sendo assim alcançando o objetivo proposto nesse projeto, tornando-se essencial ao desenvolvimento da autonomia das crianças.

Ser Professora/o, é isso mesmo, é ser inovadora e ousada. Por isso esse Projeto foi um divisor de água em minha trajetória Profissional, e os resultados não poderiam ser os melhores. Além de alcançar os objetivos propostos no início do Projeto, as crianças se encantaram pela Poesia.

Fiquei gratificada com a demonstração de alegria e entusiasmo no decorrer de todo o Projeto. A minha preocupação inicial em propor esse Projeto, foi meu desespero em avançar com as hipóteses de leitura e escrita, não me dei conta que tinha outras situações que deveria ser levado em consideração, por mais insignificante que parece como a situação das crianças inibidas, sem quererem participar de nenhuma situação da linguagem oral, mesmo assim, as aulas do Projeto conseguiram revelar a importância da participação de todos e que essas crianças tinham que ter uma atenção especial, com a proposta e execução de trabalho e amenizar ou até superar a timidez.

O projeto deu certo porque teve um ingrediente especial: Amor em tudo que foi feito na criação, execução e a finalização desse trabalho, com um novo foco em superar as dificuldades apresentadas e as que apareceram no desenvolvimento do Projeto. Com certeza esse trabalho poderá ser desenvolvido com outras crianças, inclusive ele foi trabalhado com todas as crianças da Escola Monteiro Lobato, com algumas particularidades, foi desenvolvido somente com as crianças do Infantil V, cada professora trabalhou com poetas diferentes, essa diversidade foi bacana para a apresentação do Sarau e dos trabalhos apresentados.

A partir da apresentação da proposta desse trabalho, a professora ou professor terá que ter um olhar sensível em perceber como as crianças irão ficar depois do comunicado sobre essa proposta de trabalho. Seja extremamente cuidadoso ao escolher uma poesia para abrilhantar esse momento, pois as crianças são seres muitas sensíveis.

Esse trabalho com poesias foi muito gratificante pois demonstraram s inúmeras possibilidades de despertar na criança o que ela tem de mais belo, em o ser criança e ao mundo das descobertas, das curiosidades com direitos a aprendizagem.

TÍTULO E RESUMO

Conhecendo um mundo mágico, tendo as palavras como Cia., Vamos Lá, Recitando e Encantando/ Poesias Infantis.

O projeto foi criado com a intenção de atender as dificuldades na leitura e escrita de algumas crianças que não se sentiam estimuladas o suficiente para ver mundo de uma maneira diferente, com outros olhos, pois quem ler tem a oportunidade de ver além do que está posto.

Partindo dessa problemática e tendo conhecimento nos direitos de aprendizagem da criança, coloquei como prioridade e de forma planejada experiências significativas voltado para atender essas necessidades, não da forma habitual que já vinham sendo trabalhado, mas de uma maneira em que pudesse atrair o interesse das crianças, já que a proposta é de caráter lúdico onde as mesmas tenham a oportunidade de brincar, interagir e participar de cada situação proposta, promovendo assim o apreço pela leitura.

Atividades foram desenvolvidas no decorrer do PROJETO, sendo uma de artes e outra de leitura.

As imagens mostrando as crianças e na finalização do Projeto.

Depois das experiências anteriores as situações de leitura e de escrita de outros Projetos, sequência didática e atividades habituais de leitura, realizei a partir desse projeto, situações únicas, conforme o

planejado sem fugir das etapas propostas. Considero muito importante, que seja criados momentos dando uma incrementada nesse trabalho, principalmente em oportunizar as crianças tímidas e com baixa estima em participar de todas as situações de Projeto, respeitando seu jeito, personalidade e suas limitações.

Ter algo essencial que precisa ir além da prática é a sutíliza de tratar cada questão de sala de aula como única e essencial, foi justamente assim que me vir ao me deparar com as situações que surgiram depois das férias

EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO: UMA RELAÇÃO DINÂMICA E EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

Claudia Aparecida do Carmo Rodrigues Nunes¹⁷

RESUMO

A educação para o envelhecimento tem atraído grande interesse nas últimas décadas. Nestes anos, proliferaram diversas iniciativas educacionais para os idosos. Ao mesmo tempo, vem se consolidando um novo campo de estudo e reflexão pedagógica que encontra na relação entre envelhecimento e educação um cenário favorável à promoção do envelhecimento ativo e à busca de propostas inovadoras que atendam às preocupações formativas das novas gerações de pessoas mais velhas. Neste trabalho pretendemos, por um lado, rever a evolução que as práticas educativas com os idosos têm vivenciado e, por outro lado, determinam a influência de alguns fatores na melhoria da intervenção educativa nessas idades. Neste estudo procura sintetizar as principais linhas de evolução da práxis educacional em relação aos seus fundamentos, objetivos, conteúdos de aprendizagem, metodologia e avaliação em relação a pessoa idosa. A seguir e, após uma revisão da literatura educacional a esse respeito, trata-se de apresentar dois fatores que têm contribuído para fortalecer a educação na velhice e definir o que pode considerar como boas práticas: as contribuições para a prática educativa com pessoas idosas. e o papel do espaço educacional como cenário de aprendizagem

Palavras-chave: Educação. Envelhecimento. Aprendizagem.

ABSTRACT

Education for aging has attracted great interest in recent decades. In these years, several educational initiatives for the elderly have proliferated. At the same time, a new field of study and pedagogical reflection has been consolidated that finds in the relationship between aging and education a favorable scenario for the promotion of active aging and the search for innovative proposals that meet the training concerns of the new generations of older people. In this work, we intend, on the one hand, to review the evolution that educational practices with the elderly have experienced and, on the other hand, determine the influence of some factors in improving educational intervention at these ages. This study seeks to synthesize the main lines of evolution of educational praxis in relation to its foundations, objectives, learning content, methodology and evaluation in relation to the elderly. Next, and after a review of the

¹⁷Graduação: Bacharel em Enfermagem – FAESA/ Faculdades Integradas de Saúde Pós-graduação: Especialização em Estratégia em Saúde da Família – Faculdade Estácio de Sá Mestrado: em Ciências da Educação – UNINORTE/ UNIVERSIDADE DEL NORTE

educational literature in this regard, it is about presenting two factors that have contributed to strengthening education in old age and defining what it can consider as good practices: contributions to educational practice with the elderly. and the role of the educational space as a learning scenario

Keywords: Education. Aging. Learning.

1. INTRODUÇÃO

O estudo das possibilidades educacionais no envelhecimento tem despertado muito interesse nas últimas décadas. A educação na velhice tornou-se um fator muito relevante para um envelhecimento saudável, produtivo e satisfatório, e foi se revelando e se consolidando progressivamente como um novo campo de estudo e reflexão pedagógica.

Neste trabalho perseguimos dois objetivos: por um lado, fazer uma aproximação à forma como as práticas educativas com os idosos têm evoluído nos últimos anos e, por outro, estabelecer algumas das chaves ou fatores que contribuíram para aprimorar a relação entre a educação e o processo de envelhecimento como campo de estudo, reflexão pedagógica e boas práticas voltadas ao desenvolvimento dos processos de cada vez mais inovador.

Neste estudo, será exposto algumas das linhas de evolução que, após a revisão da literatura sobre a educação na velhice, como vêm ocorrendo na práxis educativa com pessoas idosas, para então deter em dois fatores que têm contribuído para o fortalecimento da educação nessa fase, definir o que pode considerar como boas práticas: as contribuições da psicologia para a prática educativa com idosos, de um lado, e de outro, o papel do espaço universitário como cenário de aprendizagem na velhice.

2. PRÁTICA EDUCACIONAL COM IDOSOS: PARA A MELHORIA E A INOVAÇÃO

Na face educativa do envelhecimento, características próprias e definidas configuram-se desde as primeiras iniciativas, mais centradas no

lazer, bem-estar e menos educativas, às mais atuais que procuram novas fórmulas de ação educativa de acordo com novas abordagens e objetivos. A negação da possibilidade educacional na velhice, que durante anos foi fomentada por um modelo deficiente de envelhecimento, não se sustenta mais. Principalmente em um contexto social e cultural que valoriza a transformação da informação em conhecimento, a dissolução das barreiras espaciais e temporais da educação e, em última instância, da aprendizagem ao longo da vida. Atualmente, os programas educacionais para idosos buscam não só a ampliação de interesses e temáticas, mas também que os próprios destinatários gerem conhecimentos, os divulguem e participem de projetos autônomos de aprendizagem e pesquisa (DANTAS, 2011).

Junto com a proliferação e generalização de ações concretas em todos os níveis ocorreram transformações importantes tanto na fundamentação teórica como nas considerações metodológicas, nos objetivos, nos conteúdos de tais programas. É também crescente a preocupação em adotar estratégias de avaliação mais rigorosas e sistemáticas para garantir a qualidade das práticas educativas. Na base destas transformações encontramos a própria evolução vivida pelo grupo dos idosos, protagonistas de uma nova cultura da velhice, com as transformações económicas e sociais associadas à actual sociedade da informação e uma vivência cada vez mais saudável do envelhecimento que valoriza Qualidade de vida acima de tudo. Uma revisão do discurso educacional no envelhecimento nos levou a identificar algumas dessas linhas de evolução. Nós os exporemos brevemente abaixo (FAQUINELLO, & MARCON, 2011).

2.1. Educação e Elevação: uma relação dinâmica e em constante transformação

Em primeiro lugar, desde as contribuições da psicologia do desenvolvimento, os princípios e fundamentos de uma educação na velhice evoluíram consideravelmente, passando de postulados de pouca confiança

nas possibilidades de aprendizagem na velhice para outros mais otimistas que, sem negar as perdas associadas ao envelhecimento são baseadas na convicção de suas possibilidades de mudança, desenvolvimento e melhoria (GUTIERREZ, et al., 2011).

Graças a essas novas abordagens e às pesquisas delas derivadas, sabemos hoje que as capacidades de aprendizagem do idoso não são apenas mantidas em grande parte, mas são maiores do que sempre pensamos. Isto não nega as limitações associadas à aprendizagem nestas idades, mas acrescenta algo muito importante quando se pensa nas finalidades e objetivos de uma educação na velhice: estar atento a «uma confiança nas possibilidades de crescimento da pessoa independentemente da idade »(KIMURA e SILVA, p. 90).

Lima (2001) coloca que podemos, portanto, identificar dois objetivos principais no trabalho educativo com idosos que se complementam: o das iniciativas em que a educação é concebida primordialmente como instrumento de compensação e regulação de perdas e limitações; e de ações que, indo um pouco além, entendam a educação como fator de crescimento na velhice, como instrumento de otimização de capacidades e desenvolvimento sócio pessoal.

Lima (2001) coloca que no primeiro, encontramos, por exemplo, programas de alfabetização para compensar o histórico educacional deficiente de alguns idosos; programas de preparação para a aposentadoria para pessoas que precisam aprender a se adaptar a uma nova situação de vida marcada por mudanças, perdas psicossociais e novos desafios; programas de treinamento e estimulação física e cognitiva, para citar as iniciativas mais comuns. Nestes últimos encontramos propostas mais inovadoras, como programas intergeracionais voltados para a promoção da pragmática cognitiva e da sabedoria, ou programas que promovam processos de reflexão vital, o uso educacional de histórias de vida ou grupos autobiográficos.

Lorda, C., & Sanchez (2001) discorrem que em segundo lugar, e em consonância com o exposto, os objetivos da atenção educacional à velhice foram revisados e modificados. Passando para as próprias abordagens a um

modelo tecnoacadêmico, reprodutivo e assimétrico, voltado para a transmissão da informação recebida passivamente pelo idoso, para outras premissas de partida mais comunicativas e críticas em que se busca um envolvimento mais ativo dos idosos em seu processo de aprendizagem em seu ambiente familiar, social e comunitário. Portanto, podemos dizer que o propósito da atual intervenção educativa na velhice pode ser sintetizado em três objetivos fundamentais, que Papalia e Olds (2006, p. 78) destacam os seguintes:

- ✓ Prevenir declínios prematuros em decorrência do envelhecimento, proporcionando à pessoa um conjunto de padrões de atividade intelectual que a ajuda a continuar mantendo e aumentando seus níveis de atividade cerebral e autoeficácia e facilitando um ambiente de relacionamento interpessoal mais complexo e estimulante social;
- ✓ Facilitar papéis significativos para os idosos, novos papéis e funções sociais face a uma integração normalizada no seu contexto social, aumentando os seus níveis de autonomia pessoal, reduzindo os de dependência familiar e social e proporcionando assim a reconstrução da identidade;
- ✓ Promover o desenvolvimento pessoal nas esferas afetiva, física e mental, estimulando a curiosidade intelectual, a atitude lúdica, o autoconhecimento, o lazer criativo e vivencial e tudo o que promova a dimensão mais expressiva da vida.

Segundo Menezes (2005), o conteúdo de aprendizagem também passou por uma transformação progressiva. Passamos de temas altamente polarizados em torno da saúde, previdência, lazer e preparação para a aposentadoria para outros mais diversificados de acordo com as atuais transformações da sociedade e que buscam responder às suas novas necessidades. É o caso, por exemplo, do uso de novas tecnologias como parte da formação ou do uso pleno de sua experiência para se tornarem

modelos de envelhecimento para as gerações mais jovens e compartilhar o acesso à aprendizagem com eles.

De abordagens puramente conceituais às questões, passou para trabalhar em conteúdos mais procedimentais e atitudinais, de modo que o conhecimento gradualmente abriu espaço para treinar habilidades e mudar atitudes. Papalia e Olds (2006) propõem pesquisas relacionadas à educação na velhice sob uma nova perspectiva: a dos próprios idosos tornar-se sujeitos de pesquisa ativos e não apenas objetos de estudo como foi proposto até agora. Isso implica incluir a pesquisa como conteúdo de aprendizagem, ou seja, incluir nos ensinamentos dos programas universitários para idoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procurou-se abordar algumas das linhas de evolução que, a nosso ver, delimitam de forma mais precisa os contornos da ação educativa no envelhecimento, em termos dos seus objetivos, conteúdos de aprendizagem, critérios metodológicos e avaliação das estratégias. Isso tem favorecido a busca de novos processos de ensino-aprendizagem que contenham em si oportunidades promissoras de inovação e uma maior preocupação em articular estratégias que tornem a tarefa de avaliar essas práticas educacionais um instrumento de melhoria e progresso.

As contribuições da psicologia do envelhecimento para a educação dos idosos têm contribuído para esse processo, entendendo essa relação em termos de interação mútua que consolida uma psicologia da educação que gere reflexão e identificação de boas práticas nesta área. Da mesma forma, o espaço universitário passou a ser um cenário de aprendizagem em que a educação na velhice se tornou mais rigorosa e sistemática, desencadeando um incessante processo de fortalecimento e projeção social.

Portanto, a visibilidade e disseminação de boas práticas baseadas num conhecimento sério e rigoroso das capacidades de aprendizagem na velhice e numa melhor compreensão das possibilidades que a relação envelhecimento-educação comporta, conduzirão a saberes que engendram

conhecimento, para que a educação nestas idades se torne um instrumento dinâmico ao serviço do envelhecimento ativo. O surgimento de novos perfis de envelhecimento, de novas formas de olhar a vida após a aposentadoria, passa necessariamente por novas formas de compreender e vivenciar o desafio da aprendizagem nessas idades. As novas gerações de idosos, com maior escolaridade, apresentam novas demandas e necessidades de formação. O próprio dinamismo da educação na velhice vai articular respostas e formas renovadas de continuar construindo o discurso educativo em relação ao envelhecimento.

REFERÊNCIAS

Dantas, J.
Envelhecer: <http://www.pastoraldapessoaidosa.org.br/index.php/banco-de-artigos/159-envelhecer>, 2011.

FAQUINELLO, P., & Marcon, S. S. **Amigos e vizinhos: uma rede social ativa para adultos e idosos hipertensos**. Rev Esc Enferm USP, 45(6), 1345-1352, 2011. www.ee.usp.br/reeusp/de: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n6/v45n6a10.pdf.

GUTIERREZ, B. A. O., Auricchio, A. M., & Medina, N. V. J. **Mensuração da Qualidade de Vida de Idosos em Centros de Convivência**. Rev. J Health Sci Inst., 29(3), 186-190. 2011. <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nex tAction=Ink&exprSearch=606337&indexSearch=ID>

KIMURA, M., & Silva, J. V. **Índice de Qualidade de Vida de Ferrans e Powers**. Rev. Esc Enferm USP, 43(Esp), 1098-1104, 2010 de: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a14v43ns.pdf>.

Lima, M. A. **A gestão da experiência de envelhecer em um programa para a terceira idade**: a Unati/UERJ. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, UNATI, 2001. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000168461>.

LIMA-COSTA, M. F., & Veras, R. **Saúde pública e envelhecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Cad. Saúde Pública, 2013, de: http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2003000300001&lng=en&nrm=iso

LORDA, C., & Sanchez, C. D. **Recreação na 3ª idade**. (3 a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2001.

Martins, J. de J., Schneider, D. G., Coelho, F. L., Nascimento, E. R. P. do, Albuquerque, G. L. de, Erdmann, A. L., & Gama, F. O. da. (2009). Avaliação da qualidade de vida de idosos que recebem cuidados domiciliares. *Acta Paulista de Enfermagem*, 22(3). Recuperado em 01 maio, 2015, doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002009000300005>.

Menezes, L. N., & Vicente, L. C. C. (2005). Envelhecimento vocal em idosos institucionalizados. *Rev. Acta Paulista de Enfermagem*, 18(4). Recuperado em 01 julho, 2015, de: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v9n1/v9n1a10>.

PAPALIA, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

RIQUEZA DAS PESSOAS: UMA REFLEXÃO SIMPLÓRIA

VIEIRA, Alisson Varela¹⁸

KLEINERT, Vanessa Teresinha Dalmolin¹⁹

SIQUEIRA, Maria Divina De²⁰

ROCHA, Susiane Assis Gomes²¹

Com a realidade anterior do século XIX, foi muito mais complicada, claro que é possível seguir uma evolução, e evoluções que se confrontam, se combinam, se contradizem e temos que reconhecer que não há uma economia, mais sim economias.

A economia de mercado que costuma ser os mecanismos de produção em várias atividades econômicas, é sobre os mecanismos de produção em várias atividades econômicas, é sobre esses processos que começou o discurso da ciência econômica.

Uma primeira zona de opacidade, que é dificilmente de ser vista por falta de documentação histórica, é a atividade de base qual o volume é fantástico, no qual foi denominado de vida ou civilização material, onde mais à diante vai ser novamente denominado.

Com isso acima da imensa e vasta superfície de mercados, foi erguida uma hierarquia social ativa, onde tem a sua maneira de tratar os seus assuntos.

Assim, alguns mercados de Amsterdã no século XVIII, e em Gênova durante todo o século XVI, podem abalar os setores da economia mundial.

¹⁸ Aluno Mestrando em Ciências da Educação – Univercidad Interamericana de Asución – Paraguaiy. chaverocal@yahoo.com.br

¹⁹ Aluna Mestranda em Ciências da Educação – Univercidad Interamericana de Asución – Paraguaiy. dalmolin.vanessa@yahoo.com.br

²⁰ Aluna Mestranda em Ciências da Educação – Univercidad Interamericana de Asución – Paraguaiy. mariadivinapatricks@hotmail.com

²¹ Aluna Mestranda em Ciências da Educação – Univercidad Interamericana de Asución – Paraguaiy. susianeagr@hotmail.com

O câmbio é uma arte requintada onde trabalha em conjunto com as transações comerciais longínquas, portanto é um começo de trocas em que se usa as moedas de regiões diferentes e também de monarquias diferentes.

A segunda zona da opacidade é superior em seu limite, e está acima da clareza da economia, e representa o domínio do capitalismo.

O esquema de tripartido, é esboçado com os elementos que ordenam, e que a economia de mercado tinha sido, uma ordem que tinha desenvolvido oposições, contrapoderes, tanto para cima quanto para baixo.

E se percebeu que nas sociedades atuais. A economia de mercado rege o conjunto de trocas, e que as estatísticas controlam e vão regendo o mercado e assim proporcionar ao mundo um modelo de economia interligada, o que hoje conhecemos como economia de mercado (HOLANDA, 1995)

E existe um universo à parte onde o capitalismo e se aloja, mais o verdadeiro capitalismo multinacional, parente das grandes companhias que arrasaram o mundo no início da era das grandes navegações.

Universo esse que assolavam o mundo com grandes monopólios, no qual arrasaram algumas economias que tentavam se fortalecer, que está em ascensão.

A crise que assombrou o mundo juntamente com a grande depressão econômica de 1973-1974 começou então a proliferar uma forma de economia exterior a do mercado existente.

Contudo, é a forma de mercado, onde a mão de obra não é regularizada, exercendo e prestando serviços às camadas mais inferiores do mercado de trabalho. (DEJOURS, 2003)

E assim é que mesmo que consigam um emprego “regularizado”, os seus salários não são na maioria dos casos compatíveis com o seu ganho.

E com isso o grande empresário que é a pessoa que detém a voz e é ele que diz se alguma pessoa merecer trabalhar e se sujeitar a receber o salário que ele infligiu.

Portanto é com isso que tem de fazer milagre com seu dinheiro, para poder comer (sobreviver), ou se a pessoa pode ou não morrer de fome. (HUBERMAN, 1986).

E vir mais tarde assaltar ou sequestrar ou acometer-se que qualquer outro ato ilícito para as pessoas de sua família para então receber uma quantidade de dinheiro em que ele possa saciar a sua fome e a fome se seus familiares.

E foi assim com o esquema de tripartido, que foi convertido à margem da teoria, e de todas as teorias sob o signo da observação concreta manteve-se no primeiro plano.

Por isso de acordo com a linguagem comparada, em um lugar, o mais vasto possível, e o estudo realizado foi um estudo em um nível mundial.

Não há um limite, onde confia toda a vida dos homens, e há um limite que confina toda a vida dos homens, isso é um limite que se estabeleça em dada época, entre o possível e o impossível.

E em outros tempos no passado os mantimentos para uma boa vida eram escassos e precário e o trabalho era insuficientemente produtivo. (CHAUI, 2000)

E como se dá no século XVI, tudo que nós tínhamos para nos locomover e de um lado para o outro mesmo que fosse um dos mais novos modelos de charrete ou carruagem teríamos uma certa insuficiência e uma lentidão muito grande, como se dava em todos os transportes terrestres.

Mas com os progressos que houve no século XVIII, temos uma grande revolução nos modos de locomoção, então graças, as melhorias em estradas e veículos, e agora o que era uma lentidão, virou rapidez; o que era cansativo virou prazeroso; e isso nos dá uma reflexão.

Quando analisamos o material e assim nos deparamos com o material de Braduel.

O texto de Fernand Braudel é de uma composição, que nós historiadores falamos e chamamos de macro história, como ele mesmo diz que a micro história é:

[...] poeira da história [...] fatos miúdos que, ao repetir-se infinitamente, se afirmam, na verdade, como realidades em cadeia. Cada um deles serve de testemunha a milhares de outros que atravessam a espessura de tempos silenciosos e duram (BRADUEL, 1999).

É com preceitos assim que possibilita o estudo e a análise dos fatos e assim compor uma melhora no entendimento, pois é com a micro história que observamos como cada indivíduo age perante a modelo de seu nicho social.

E se nós pudéssemos voltar no tempo, e lá, conhecêssemos uma pessoa, e ela nos abriga-se em sua casa, por um tempo, lá nós teríamos que nos adaptar, para comer, dormir, transportar-se, medicar-se, entre outras facilidades que hoje temos, mais que antes eram o sofrimento e a morte com certeza. (ARIES; DUBY, 1999)

Quando nós conseguimos nos imaginar no passado, nos deparamos com a onipresente e invasora, repetida, a “vida material” corre sob o signo da rotina da “civilização material”, isto é, claro que é difícil de se definir onde ela acaba e onde ela começa, isto é a fina e ágil economia de mercado.

E assim a “civilização material” deve estar apresentada, e a “civilização econômica” que anda de seu lado, a contradiz e ao mesmo tempo a explica. (BRADUEL, 1998)

Os registros duplos, econômicos e materiais, a vida material durante os séculos XV e XVIII, é o prolongamento da sociedade econômica antiga e latente.

E a economia de mercado anterior ao século XVII, não teve força para segurar a infra-economia que era protegida pelo isolamento econômico.

E em contraponto a alguns setores que existem fora do mercado, fora da economia; mais isso acontece é por rejeição e opção, da base e não porque foram isolados (DEJOURS, 2003)

E a justificativa da última opção é nada mais nada menos que a introdução da vida cotidiana no domínio da história, e a cotidianidade são os fatos que não deixam marca no tempo e nem no espaço, mais isso aumenta as oportunidades da própria vida material.

Quando restringimos um determinado tempo observamos duas pequenas frações, temos o acontecimento e a ocorrência: o acontecimento é único; já a ocorrência é a que se repete, e quando isso acontece torna-se generalidade. (PAPALIA, 2009)

REFERÊNCIAS

ARIES, P.; DUBY, G. (Orgs.). História da vida privada. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. v. I-V.

BRADUEL, Fernand. Civilização Material, Econômica e Capitalismo, Séculos XV-XVIII. Vol. 1: As estruturas do Cotidiano. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRADUEL, Fernand. Civilização Material, Econômica e Capitalismo, Séculos XV-XVIII. Vol. 2 : Os Jogos das trocas. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHAUI, M. Cultura e democracia. São Paulo: Moderna, 2000.

DEJOURS, Christophe. A loucura do trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho. São Paulo: Cortez, 2003.

HOLANDA, Sergio Buarque de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. ed. 21^o. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2009.

A PERCEPÇÃO DO PEDAGOGO EM RELAÇÃO AO ENSINO E APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Rosa Maria Freitas Barbosa Sicóti²²

Este artigo, é fruto de uma pesquisa de revisão bibliográfica, descritiva e qualitativa, que tem por objetivo descrever a percepção do pedagogo em relação ao ensino e aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e, apresenta como problema: como os professores aprendem a facilitar a alfabetização de seus alunos? Os resultados indicam que a leitura representa para o ser humano um universo de descobertas sendo este, capaz de disseminar ideias e pensamentos relevantes ao ponto de emitir opinião dos temas lidos, sendo eles desde os mais simples como uma receita culinária até os de cunho mais formais como os de caráter políticos e/ ou científicos. A leitura detém o poder de possibilitar o sujeito a se relacionar no meio em que vive, e assim, refletir sobre a relação. A partir das séries iniciais do Ensino Fundamental, a criança precisa que sejam desenvolvidas tais práticas para provocar o gosto pela leitura, o prazer em descobrir no universo da leitura novos conhecimentos e condições de ver e ter uma interpretação particular do mundo em que vive, pois “ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivencias.

Palavras-chave: Leitura. Alfabetização. Séries Iniciais. Pedagogo.

ABSTRACT

This article is the result of a literature review, descriptive and qualitative research, which aims to describe the perception of the pedagogue in relation to teaching and learning in the literacy process of students in the initial grades of Elementary School and presents as a problem: how do teachers learn to facilitate their students' literacy? The results indicate that reading represents a universe of discoveries for humans, which is capable of disseminating relevant ideas and thoughts to the point of expressing an opinion on the topics read, ranging from the simplest as a culinary recipe to the more formal ones. political and / or scientific. Reading has the power to enable the subject to relate in the environment in which he lives, and thus, reflect on the relationship. From the initial grades of elementary school, children need to develop such practices to provoke a taste for reading, the pleasure of discovering in the universe of reading new knowledge and conditions to see and have a particular interpretation of the world in which they live, because “When reading, an individual activates his social place, his experiences.

Keywords: Reading. Literacy. Initial series. Pedagogue.

²²Graduação: Licenciatura em Pedagogia- Universidade de Mato Grosso – UNEMAT
Especialização: Psicopedagogia Institucional – Instituto Cuiabano de Educação.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização tem sido objeto de estudo sustentado há algumas décadas, com base no reconhecimento internacional dela como um direito humano e como um instrumento essencial para aspirar a outros direitos (ROTTA, 2016). Nos países latino-americanos, as políticas educacionais têm se orientado para aspectos de qualidade e equidade, associados à mobilidade social em que os conceitos de alfabetização e educação estão profundamente entrelaçados.

Este artigo propõe um fator importante nos resultados dos processos de alfabetização e estão relacionadas as diferentes ideias e as diferentes opções que têm impactado as esferas sociais. Nesse contexto, nos últimos 30 anos, a Pedagogia tem contribuído para um crescente campo de pesquisa do que se denomina *alfabetização* nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Envolve também a formação de professores para o ensino da leitura e da escrita, bem como o trabalho em sala de aula, essenciais do ponto de vista sobre o enfoque pedagógico.

Levando em conta essa visão multifacetada do letramento, este trabalho se configura como um artigo de discussão teórica, busca oferecer uma maior compreensão do conceito de alfabetização, das diferentes teorias que o configuraram e que atualmente coexistem na formação de professores no processo de alfabetização. São revisadas algumas tendências e autores que abordam a alfabetização e que tiveram impacto na formação de professores, analisando-as a partir das dimensões propostas e, por fim, refletindo a partir das convergências e divergências.

Para compreender plenamente o conceito de alfabetização e as propostas metodológicas que dela emergem, é necessário refletir sobre as perspectivas que a fundamentaram. Sobre os fundamentos teóricos de que provêm os conceitos e propostas sobre a alfabetização, que também respondem aos paradigmas da Pedagogia. Nesse caso, delineamos quatro possíveis influências teóricas.

Assim, o estudo contribui na compreensão do papel da educação e da alfabetização em suas possibilidades de reprodução ou transformação social, pois o processo de alfabetização opera no nível mental e transforma o indivíduo em alguém social ao influenciar o potencial inato que todo ser humano possui universalmente (GALVÃO, 2006). No outro extremo, a perspectiva *situada* postula que a alfabetização varia de contexto para contexto e opera no nível do indivíduo como um todo (corpo e mente). A alfabetização é definida como parte das práticas sociais por meio das quais os sujeitos que se alfabetizam tornam-se membros de determinadas comunidades de prática, em que os objetivos e valores têm um peso importante no processo e impacto da alfabetização. Essa perspectiva, ao contrário da anterior, considera as diferentes dimensões humanas, que também influenciam o processo de alfabetização. A perspectiva situada é declarada abertamente ideológica, ou seja, a alfabetização estaria sempre ligada a uma determinada visão de mundo.

Para alguns autores (SOARES, 2001; SOLÉ, 1996) a alfabetização refere-se ao processo de mudança no indivíduo que se alfabetiza, ou seja, aquela que se evidencia na aquisição de determinados conhecimentos (conceitos, habilidades ou valores), que são produzidos e que permitem ao indivíduo, participar de atividades jurídicas em sua comunidade. Em uma interpretação mais semiótica, a transformação tem a ver com um processo de aprender a compreender o mundo a partir de certas convenções culturais, como as que envolvem a linguagem escrita (VYGOTSKY, 1991; SOARES, 2001). Para outros, o termo refere-se à mediação que os professores exercem - ensinando - para dar origem a esse processo de transformação da alfabetização. Esse ensino está centrado na ação do professor e nas propostas de alfabetização. Aqui há uma diferença com o que ocorre com o uso do termo *alfabetização*, que se refere ao enfoque pedagógico na aprendizagem, enquanto a *Pedagogia* para a alfabetização enfoca o ensino. Desta forma, objetivo desta pesquisa consiste em descrever a percepção do pedagogo em relação ao ensino e aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

2. EVOLUÇÃO DOS SISTEMAS DE IDEIAS QUE AS CRIANÇAS CONSTROEM SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA

No final do século XIX e início do século XX, foram apresentados os silabários que se mantêm em vigor até os dias atuais como (CAGLIARI, 2008) voltados para a decifração, sua proposta se propôs a aliviar a correspondência de som e grafema (método fonético).

Cagliari (2008) opõe que o ensino da leitura e da escrita não seja apenas sobre letras, sílabas e palavras; sua visão de alfabetização é universal, já que adapta o método levando em conta as características da cultura local ou as possíveis diferenças dos sujeitos que aprendem. Podemos caracterizar essa proposta como aparentemente desprovida de ideologia, pois desde a visão normativa da época concebe uma cultura única como o ideal e à qual deve ser incorporada. Desse modo, na introdução ao seu silabário Capovilla e Capovilla (2007) afirma que:

[...] Quando as crianças entram pela primeira vez na escola, a maioria delas não sabe falar ou pronunciar corretamente, especialmente se pertencem às classes mais baixas da sociedade" (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2007).

No que se refere ao enfoque pedagógico, os autores consideram a alfabetização fundamentalmente como um processo de ensino em que o professor tem a responsabilidade de modelar comportamentos e de levar a criança desde o sentido da palavra até a análise do som de suas sílabas e a combinação de esses sons em novas sílabas e palavras.

Cascone e Sforzi (2009) explicam que na década de 1960 Freire iniciou um movimento político no Brasil por meio de sua proposta de alfabetização dirigida à população adulta de áreas agrícolas. Um método psicossocial que reuniu influências da sociologia e da fenomenologia para moldar suas abordagens centradas na relação educador-aluno, na consideração do contexto e na biografia dos alunos e em sua concepção política, crítica e transformadora de alfabetização e aprendizagem. Essa

forma de ensinar a ler e escrever trazida por Freire, a proposta buscou desenvolver a consciência crítica de seus letrados (FREIRE, 2001).

O método de alfabetização de Freire (2001) requer um primeiro passo essencial denominada investigação de um tema gerador, no qual são identificadas as necessidades específicas da comunidade; O próximo passo consiste em conhecer o universo de vocabulário utilizado nas interações daquela comunidade, identificando as palavras mais utilizadas e mais significativas. São selecionadas cerca de 20 palavras que são utilizadas como geradoras do diálogo e que juntas devem abranger todos os fonemas da língua. As sessões de alfabetização começam com a leitura de imagens para permitir que as pessoas analisem criticamente sua própria realidade. As imagens são então apresentadas por escrito para decodificar cada palavra completa e, em seguida, segmentá-la em sílabas, trabalhe com vogais e diferentes combinações silábicas. Esse método, como indica o autor, a leitura de palavras implica uma leitura do mundo.

Ao analisar essa proposta e ver a perspectiva a partir da qual se aborda o letramento, os fundamentos a declaram abertamente situado e ideológico. Freire (2001) propõe uma pedagogia crítica voltada para as necessidades diárias das pessoas. Esse letramento não faz sentido se aplicado como método mecânico, mas deve ser contextualizado, uma vez que a pessoa se alfabetiza a partir de seu universo vocabular e de preocupações concretas, recodificando sua própria experiência por meio da cultura escrita, assumindo uma posição política e transformadora. Em relação ao enfoque pedagógico, a alfabetização freiriana descreve as etapas para realizar uma aprendizagem centrada no aprendiz em seu contexto, que é investigada de forma que todo o material se ajuste à sua forma de ver o mundo.

A partir da década de 80, Cosenza e Guerra (2011) descrevem que o panorama da pesquisa em alfabetização inicial abriu-se ao debate e diferentes disciplinas passaram a contribuir com o tema. Destacam-se três contribuições contemporâneas que têm em comum a captação de

influências de outras disciplinas. Essas contribuições correspondem às propostas de Emília Ferreiro e Teberosky, às abordagens dos psicolinguistas.

No final da década de 1970, Mortatti (2008), fala de Piaget e suas pesquisas sobre a alfabetização, buscando trazer à tona a criança e a linguagem escrita como objeto de conhecimento. Na abordagem psicogenética, o conhecimento surge como uma conquista a ser alcançada pela criança e sua possibilidade de reconstruir um objeto por meio da compreensão de suas leis de composição. Os autores propõem a explicar a partir dessa abordagem a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como as dificuldades em torno da alfabetização que observaram nas escolas. Assim, colocam em foco as concepções de criança, entendidas como as operações mentais que ela realiza a partir de algumas propriedades do objeto que conhece como resultado de sua experiência pessoal ou do ensino formal da escrita.

Galvão (2006) fala que na literatura da década de 1970, a escrita era considerada uma técnica. Uma vez adquirida, esta técnica favoreceu o trabalho intelectual, mas durante a sua aquisição o pensamento não teve lugar nenhum [...] tudo mudou quando conseguimos conceber a escrita como objeto conceitual (FERREIRO, 2000, p. 38). O objetivo principal desses estudos buscou compreender a evolução dos sistemas de ideias que as crianças constroem sobre a natureza do objeto social: o sistema de escrita. O conhecimento das crianças foi descrito a partir dos dois princípios iniciais que regulam a construção conceitual da escrita: quantidade mínima e variações qualitativas internas, até atingir a fonetização da representação escrita. Segundo o autor, esse novo olhar sobre o processo de aprendizagem da língua escrita questionou a dicotomia aprender / não aprender, deslocando-a pela compreensão do conhecimento infantil sobre a escrita, não apenas em seu caráter evolutivo, mas também construtivo. Consequentemente, conhecer os indicadores do processo de aprendizagem da escrita que ocorreram em sala de aula redefiniu tanto o que se aprende quanto o que se ensina.

Por fim, em termos do enfoque pedagógico, o processo de aprendizagem que predomina nesses estudos tem várias implicações em relação às noções anteriores de letramento, das quais destacamos duas. A primeira se propõe a superar a dicotomia do letramento em sentido restrito e amplo, o que supõe que o domínio do sistema alfabético deve anteceder o uso da linguagem escrita com sentido para considerar uma aprendizagem da escrita relacionada à seus usos sociais. A segunda consequência tem a ver com a recusa em limitar o período de aprendizagem da língua escrita ao período escolar inicial: as crianças já conhecem a língua escrita quando entram na escola e esse conhecimento não se completa nos primeiros anos de escolaridade.

2.1. A alfabetização como compreensão e produção de textos.

No início da década de oitenta, iniciou-se na França a pesquisa-ação na formação de leitores e escritores na primeira infância. Esta pesquisa resultou em sucessivos encontros de cooperação com o pesquisador Jolibert, vinculando-se à formação de professores entre 1990 e a primeira década de 2000. Como consequência desses encontros, instalou-se no Brasil a discussão sobre a didática da língua materna em duas vertentes: a primeira como mobilizadora da inteligência e autonomia das crianças, entendendo-a como um processo de autoconstrução de competências e conhecimentos e, a segunda, a proposta sistematiza em um modelo didático as ideias psicológicas e linguísticas que abordavam a linguagem, não mais a partir das palavras, mas de uma unidade de maior significado: o texto ou discurso. Sua base teórica inclui as ideias de linguagem integrada de que levanta a inconsistência do uso de materiais planejados a priori com um objetivo instrucional, visto que a aprendizagem da língua materna ocorre em sala de aula, situada e essencialmente contextual e comunitária (GALVÃO, 2006).

Para Colomer (2002), Jolibert e sua equipe apresentaram uma proposta didática que incluía as habilidades básicas de identificação de

palavras –ou microestruturas– e as habilidades metacognitivas superiores. Essas habilidades são incorporadas em uma estrutura mais ampla sob a premissa de processamento de informações de cima para baixo ou abordagem de baixo para cima. Entre as ideias centrais, deve-se destacar que a leitura e a escrita são definidas do ponto de vista intelectual como:

[...] Atividade de resolução de problemas, ou seja, o tratamento, por meio da inteligência, de um conjunto complexo de informações (índices) que devem ser identificados (para o leitor) ou emitidos (para o produtor). Para construir o significado do texto, o leitor ou "o escritor" deve relacionar entre si todos os tipos de evidências que percebe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticais significativas, palavras, letras etc.) e elaborar com eles um conjunto coerente que faz sentido e responde ao objetivo e aos desafios do seu projeto (COLOMER, 2002, p. 67).

No que diz respeito à perspectiva da alfabetização, em certo sentido é universal, segundo as colocações do autor, uma vez que processos cognitivos e metacognitivos são propostos que todo leitor e produtor vivencia e que são fomentados nas fases da proposta: a) processos de antecipação-ativação de conhecimentos / esquemas anteriores, b) processos de elaboração e estruturação-formulação de hipóteses e identificação / inferências de marcas linguísticas; c) processos de avaliação e controle-regulação da tarefa. No entanto, há também um pressuposto situado, uma vez que a contextualização da leitura e da escrita na Pedagogia é valorizada acima de tudo. Cada texto lido tem um contexto através do qual passou a ser lido por aquele determinado grupo, pelo que deve ser interpretado de acordo com os seus "parâmetros da situação de comunicação".

Em relação ao enfoque pedagógico, o ensino está no centro da proposta, já que para Ferreiro (2000), o professor tem como missão promover espaços de discussão e reflexão por meio de "interrogações textuais" e "aprendizagem escrita. Para isso faz uso de ferramentas (cartões, painéis e outros) através dos sete níveis linguísticos agrupados em quatro blocos de conceitos: contexto, texto, frase e palavra. A escrita tem a função de introduzir o sujeito leitor ao mundo da informação, da liberdade de expressão, que requer um olhar detalhado às ofertas de acervos de livros que possibilitem o contato prazeroso, que o motive a enfrentar o desafio do ler para compreender o íntimo das palavras.

2.2. A percepção do pedagogo no processo de alfabetização

Quanto à percepção do pedagogo sobre o processo de alfabetização, Cagliari (2008) considera explicitamente a relação entre professor e aluno, bem como contextos e objetivos educacionais para se referir à alfabetização. Para o autor, a maioria das propostas propõe uma alfabetização que faça parte das práticas pedagógicas e que considere a complexidade do problema educacional, cabendo a todos os alunos em sala de aula a tarefa de atingir esse objetivo. Por isso, um professor que ensina leitura e escrita precisa ter clareza sobre como ocorre esse processo de alfabetização levando em consideração todos os fatores que entram em jogo no contexto educacional.

Mortatti (2008), fala que é possível compreender o fenômeno educacional e pedagógico, como a alfabetização se insere nas finalidades da educação, como o professor deve estabelecer a interação com seus alunos para a alfabetização.

Para Freire (2001), como paradigma alternativo, o desenvolvimento social é o motor da alfabetização. Por fim, Ferreiro (2000) concorda com a proposta alternativa ativa de Freire no sentido de que consideram o contexto social e buscam, como aponta a proposta liberal, que todos os alunos atinjam um nível suficiente de alfabetização.

Coracini (2005) fala das propostas de Freire e Jolibert, incluindo Ferreiro e Teberosky, que enaltecem o papel do pedagogo no processo da alfabetização na constituição da leitura e da escrita; todos concordam em lhe atribuir um papel importante. Esse poder transformador dos sujeitos sociais que se alfabetizam tem a ver, no caso de Freire (2001), com a formação de um cidadão reflexivo e crítico que entende as ideias políticas em jogo em sua realidade.

Para Ferreiro e Teberosky trata-se de dar ao uso da escrita um sentido social e vinculado ao contexto, enquanto para Freire (2001), o trabalho do pedagogo está relacionado nas atividades da comunidade. Para a formação de professores, essas influências colocam a alfabetização em um

cenário político mais amplo relacionado à sociedade, à qual os alunos devem ingressar como cidadãos ativos.

Enquanto Cascone e Sforzi (2009) concebem a alfabetização do ponto de vista dos processos cognitivos e do desenvolvimento de habilidades para ler e escrever de forma autônoma; também se refere à diversidade de textos como parte do conhecimento sobre a linguagem escrita. Na formação de professores, isso implica um questionamento da unidade portadora de sentido, colocando ênfase diferenciada na mediação de fonemas, sílabas, palavras ou frases como unidades que contribuem para a construção de sentido.

Por último, Ferreiro e Teberosky segundo Galvão (2006) também aludem ao caráter situado da aprendizagem sobre o conhecimento da escrita a partir das práticas de letramento no lar, na escola e no meio ambiente. Para o autor, a formação quanto no exercício de professores, tornam as pessoas que se alfabetizam visíveis como complexas, com múltiplas dimensões que devem ser levadas em conta quando se trata da alfabetização.

No que diz respeito ao trabalho do pedagogo segundo Colomer (2002), sobre a alfabetização, implica a habilidade de extrair (compreensão superficial), interpretar (compreensão profunda) e refletir (compreensão crítica) o que é trabalhado. Para a compreensão, pressupõem-se dois tipos de processos de natureza distinta: os específicos de leitura e compreensão da língua.

Para Rotta (2016) cabe ao pedagogo o papel de mediador da leitura tanto para as crianças quanto para os jovens de ensino médio, que muitas vezes não possuem outro contato com a leitura e que segundo o autor:

[...] A função do educador não seria precisamente ensinar e ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. (ROTTA, 2016).

E tais práticas de leituras podem ser trabalhadas de diversas formas com rodas de leituras, dramatizações de poemas, lendas, momentos de leitura fora da sala de aula num ambiente agradável, construção de livrinhos com os próprios escritos dos alunos feitos em sala de aula, pode também promover a semana da leitura, em que todos os alunos da escola leem livros, revistas entre outros e durante uma semana expõe as leituras aos colegas em forma de teatros, dramatizações, recitais, enfim que desenvolva de forma lúdica que desperte o prazer, a curiosidade e ao mesmo tempo seja uma leitura significativa, ativa, reflexiva e mediadora de processo de aquisição da leitura.

Portanto, o aluno precisa ser inserido no mundo da leitura em que possa ler, dialogar com lembranças, interações e informações que o mantenha informado, atualizado e principalmente apto a viver a vida ativa em sociedade. A escola precisa, e urgentemente, dar ênfase a esse processo do ensino da leitura, é preciso ultrapassar a artificialidade que é instituída na sala de aula quanto ao uso dos textos e interpretações a partir do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar esta reflexão, destacamos a formação do pedagogo que enfocam a mediação para que os alunos se alfabetizem. O professor precisa saber como ocorre a aprendizagem – como processo mental e como prática social– para poder influenciar adequadamente o processo de alfabetização. Para isso, o professor deve ser capaz de lidar com uma série de variáveis relativas ao conhecimento do aluno, de textos e convenções sociais, do que acontece em sala de aula e, considerando os aportes teóricos da pedagogia.

O pedagogo deve considerar a alfabetização de um ponto de vista universal ou situado. Atualmente, a formação docente (influenciada pelas demandas urgentes que a sociedade lhe impõe) busca receitas universais, deixando de lado a possibilidade de reconhecer que cada contexto e cada

comunidade deixa sua marca nas práticas de letramento e na construção de sentido. A formação de professores deve, por um lado, visar o domínio das competências universais essenciais para a leitura e a escrita e, por outro, centrar-se nas ferramentas para conhecer os alunos, a sua comunidade e as suas práticas jurídicas para propor uma mediação adequada.

Portanto, a formação de professores requer ser baseada em evidências científicas relacionadas com a alfabetização, incorporando sólidos elementos teóricos nas salas de aula, que permitam um impacto positivo nas práticas pedagógicas dos professores, que possam assim responder aos desafios atuais da alfabetização.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 2008.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: Método fônico**. 4. ed. São Paulo: Mennon, 2007.

CASCONE, O. B.; SFORNI, M. S. F. **Organização do ensino e aprendizagem conceitual**: possibilidades formativas no livro didático. Universidade Estadual de Maringá, 08 e 09 de junho de 2009.

COLOMER, Teresa. CAMPS, Ana. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORACINI, M.J.R.F. **Diversidade e semelhanças em aulas de leitura**. São Paulo: Pontes. 2005.

COSENZA, R M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, Izabel. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis. 2006.

MORTATTI, M. R. L. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil:** contribuições para metodizar o debate. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: Publicado em: setembro 2008

ROTTA, N. T. **Dificuldades para aprendizagem.** In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs). Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 95-104

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, L. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 4^a edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Pedagogical mediation in teaching reading and writing for alphabetization and literacy

Luciana Govoni Capuano²³

RESUMO

O presente artigo trata-se de um estudo sobre a mediação pedagógica no ensino da leitura e da escrita para o letramento e alfabetização. É o resultado de uma pesquisa de Mestrado realizada no município de Araçatuba-SP, em uma sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental, que teve o propósito de identificar a mediação pedagógica da escrita e da leitura nas atividades propostas pela professora em relação à alfabetização e letramento. O referencial teórico e a pesquisa empírica numa dimensão qualitativa/quantitativa com procedimentos que incluem a entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula, deixaram claro que a mediação do professor ajuda as crianças na aprendizagem e na superação relacionadas à leitura e à escrita, e no seu avanço no processo de alfabetização e letramento. Considerando os conhecimentos prévios da criança, sua bagagem cultural e seu nível de letramento, é possível alfabetizar letrando.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Mediação. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This article is a study on pedagogical mediation in the teaching of reading and writing for literacy and literacy. It is the result of a Master's research carried out in the city of Araçatuba-SP, in a classroom of the first year of elementary school, which had the purpose of identifying the pedagogical mediation of writing and reading in the activities proposed by the teacher in relation to literacy and literacy. The theoretical framework and empirical research in a qualitative / quantitative dimension with procedures that include semi-structured interviews and observation in the classroom, made it clear that the mediation of the teacher helps children in learning and overcoming related to reading and writing, and in its progress in the process of literacy and literacy. Considering the child's previous knowledge, cultural background and level of literacy, it is possible to alphabetize literacy.

Keywords: Alphabetization. Literacy. Mediation. Reading. Writing

²³Graduação: Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui. Pós-graduação: Alfabetização em um contexto curricular integrado na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental – FACITA. Mestrado: Ciências da educação – UNIGRAN.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se refere à pesquisa de mestrado realizada com o objetivo de conhecer os métodos utilizados por professores alfabetizadores no cotidiano da sala de aula, com relação à leitura e escrita para a alfabetização e letramento.

Como professora alfabetizadora da rede municipal de ensino há quatorze anos, foi possível perceber a necessidade da mediação docente no processo de alfabetização em um contexto que coexista com o letramento, para que os alunos possam se apropriar da leitura e da escrita de forma consciente, sabendo interagir na sociedade. À vista disso, surgiu o desejo de conhecer e entender melhor como os professores alfabetizadores promovem as atividades de leitura e escrita com os alunos, que os auxiliem no processo de alfabetização e letramento.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal, na sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental, na cidade de Araçatuba, interior de São Paulo, que proporcionou observar a maneira como a professora faz a mediação pedagógica nas práticas de leitura e escrita. Se ela propõe atividades que abrangem somente a codificação e decodificação das palavras, ou se compreende a relevância da criança saber ler e escrever na sociedade letrada da qual faz parte, entendendo o uso social da leitura e escrita.

A pesquisa se justifica devido a importância da mediação pedagógica na escrita e leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental para desenvolver indivíduos alfabetizados e letrados, possibilitando aos alunos o desenvolvimento das habilidades de ler, compreender, interpretar e escrever textos que se perceba a sua autoria. A alfabetização é um processo articulado ao letramento. Atualmente as demandas da sociedade exigem habilidades na leitura e escrita.

De acordo com Soares (2007), é preciso que a alfabetização saia das rigorosas memorizações e repetições, pois a criança se encontra inserida em um mundo letrado com muitas informações, e assim ela pode se

apropriar disso para ser alfabetizada, compreendendo as letras e as palavras de modo a usá-las na sua vida social.

A alfabetização formal começa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim a escrita e a leitura devem ser construídas a partir do mundo vivenciado, por meio de práticas reais, contextualizadas e significativas.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

Ao eleger o local da pesquisa, foi feita a organização dos detalhes para a apresentação da proposta, estabelecendo os contatos que iriam direcionar a entrada em campo na escola para o levantamento das informações. O processo para realizar a pesquisa em campo exige diferentes contatos antes, incluindo a universidade, órgãos representantes de ensino, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, para se obter a autorização para que a pesquisa seja feita.

A pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente na coleta de dados a eles referentes, e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (LAKATOS, 2003, p. 186).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a observação e a entrevista semiestruturada que conduziram para uma pesquisa empírica, tratando os dados numa dimensão qualitativa e quantitativa. Os dados qualitativos e quantitativos foram conseguidos através das entrevistas, obtendo respostas para o problema abordado na pesquisa. Esses dados se complementam, interagindo dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

A observação proporcionou verificar as práticas docentes em sala de aula e a mediação pedagógica nas atividades envolvendo leitura e escrita, entendendo como acontecem as relações entre a alfabetização e letramento. Como confirmam Barros & Lehfeld (2000, p. 53), a observação

é uma das técnicas de coleta de dados mais imprescindíveis em toda pesquisa científica. Observar significa aplicar atentamente o sentido a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação do cotidiano ajuda a formular os problemas com relação ao estudo, constituindo, portanto, a base das investigações científicas.

A entrevista foi feita por meio de um questionário aplicado aos pais dos alunos, à professora da classe e demais professoras da escola participante da pesquisa. O questionário continha perguntas específicas, proporcionando coletar opiniões sobre a mediação pedagógica da leitura e escrita para o letramento e alfabetização. Severino (2007, p 125), explica que o questionário é um conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.

A análise dos dados foi feita através de gráficos, os quais contemplam a opinião dos entrevistados sobre a mediação pedagógica na leitura e escrita para a alfabetização e o letramento das crianças da sala de aula onde foi realizada a pesquisa de campo.

2.1. Leitura e escrita para o letramento e alfabetização

O letramento tem relação com a alfabetização, mas é diferente. Não basta a pessoa só aprender a ler e a escrever, é necessário também aprender a fazer uso da leitura e da escrita nas demandas sociais. Ao ler um texto, é preciso saber interpretar, como também saber escrever um texto com coesão e coerência, adequado ao destinatário (SOARES, 2019).

Diversos métodos de alfabetização foram utilizados nas escolas durante séculos marcados por insatisfação e resistência, fazendo parte de discussões entre educadores e especialistas com ideologias diferentes. Enquanto uns defendiam antigas formas de alfabetizar, outros defendiam as atuais, sem chegar a um consenso sobre o tema.

Não existe um único meio de ensinar, nem o melhor método, mas mecanismos que auxiliam na aprendizagem. Ensinar a ler e escrever envolve questões mais complicadas que métodos e técnicas de alfabetizar. Saber ler e escrever, atualmente, precisa corresponder às demandas da sociedade. Não basta apenas as pessoas decodificarem sons e letras, elas precisam também entenderem os diferentes textos que circulam a sociedade, os significados e usos das palavras em diferentes contextos.

Uma criança que ainda não frequenta a escola pode ter um grau de letramento pelo fato de conviver com pessoas que fazem o uso da leitura e da escrita, ao ouvir histórias, manusear livros, jornais e revistas, simulando a leitura e a escrita. A criança, como alega Rosa:

[...]aprende a ler lendo, ouvindo, visualizando e tendo contato com o mundo letrado. Aprende a escrever, escrevendo espontaneamente o que pensa e vê. Então cria hipóteses sobre essa escrita que devem ser modificadas através de intervenções do professor alfabetizador levando a criança a optar pela melhor escolha na representação dos sons. Isso significa que o professor alfabetizador disponibiliza um universo de letras e figuras e à medida que a criança associa a letra ao som correspondente, opta pelas letras que utilizará em sua escrita, para representar as imagens ou a fala. Essa escrita vai sendo aperfeiçoada conforme sua evolução. Esse processo leva tempo e depende do desenvolvimento prévio da criança. Depende ainda do contato da criança com o mundo letrado e da mediação pedagógica para que haja a sistematização da aprendizagem da leitura e da escrita através da associação da letra ao som (ROSA, 2011).

A alfabetização nas séries iniciais é a base, e por isso os conhecimentos de leitura e escrita precisam ser bem trabalhados de acordo com a necessidade de cada aluno, facilitando a sua trajetória escolar, para que no ensino médio e superior não tenha dificuldades relacionadas às habilidades que se deve aprender nas séries iniciais, como a leitura, interpretação, escrita ortográfica, sinais de pontuação, formas de comunicação e domínio das quatro operações matemáticas.

O letramento é o estado ou condição de quem se envolve com as diversas e diferentes práticas sociais de leitura e escrita ao seguir instruções através de receitas, bula de remédio, manuais de jogos; fazer listas como apoio à memória; comunicar-se por meio de bilhetes, recados; divertir-se e emocionar com os contos, fábulas, lendas e outras leituras;

informar-se através das notícias; orientar-se no mundo sabendo utilizar o Atlas e também nas ruas através dos sinais de trânsito.

Letramento e alfabetização são processos simultâneos. A alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico por meio da leitura e escrita e o letramento trata da relação das pessoas com a cultura escrita, tornando o indivíduo ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Como descrito por Tfouni: “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. (TFOUNI, 1995, apud MORAES, 2005 p. 4)

É preciso reflexão, adquirir novas práticas para acompanhar o desenvolvimento da sociedade que está cada vez mais evoluída devido a vários recursos, principalmente tecnológicos. As crianças já trazem informações para a escola que o professor pode usar para elaborar aulas dinâmicas e lúdicas, que, com certeza, vão despertar o interesse do aluno facilitando o aprendizado que precisa desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação básica.

Pode-se dizer que o letramento é um direito humano, independente das condições econômicas e sociais, e por ser um fenômeno social, ele precisa ser levado para a escola por meio de usos sociais da escrita, considerando a alteração das condições de alfabetização. O ensino e o aprendizado da linguagem escrita já não pode ser mais um mero mecanismo, como o de ensinar as crianças a desenharem as letras para construírem as palavras, mas sim de modo significativo para que elas compreendam a importância da linguagem escrita na vida social e comunicativa.

Segundo Kleiman (2000):

[...] É fundamental que a leitura e a escrita possam oferecer ao aluno a possibilidade de descobrir caminhos à aprendizagem significativa, de forma que o mesmo interprete, divirta-se, sistematize, confronte, documente, informe, oriente-se e reivindique, trazendo assim conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação

possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. (KLEIMAN, 2000, p. 19)

Por isso é importante que os professores trabalhem em suas práticas diárias a habilidade dos seus alunos em ler livros, jornais, revistas, escrever bilhetes, cartas, declarações, preencher formulários, ler bulas de remédios, contas de água, de luz e telefone. Quando a criança entra na escola, ela já traz as experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita, pelo seu contato com materiais de leitura, como: rótulos, embalagens, cartazes, livros, revistas e outros, e dessa forma vai descobrindo o código escrito. Mas a sua compreensão necessita da intervenção do professor para desenvolver as capacidades concernentes ao sistema alfabético ortográfico, ao uso da escrita e ao entendimento dos textos.

A leitura e a escrita são práticas sociais importantes para o desenvolvimento da cognição humana, pois auxiliam a desenvolver o intelecto, a imaginação e possibilita a aprendizagem. São dependentes entre si, se diferenciando na forma do uso, pois enquanto a escrita se ocupa da comunicação, a leitura visa a compreensão do leitor, portanto a escrita dá acesso à leitura. Os dois processos caminham juntos para que aconteça a significação de cada um. No processo da aprendizagem de leitura e escrita, a criança pode identificar que os números representam quantidades, e as letras formam palavras, e assim elas conseguem expor suas ideias e perceber a diferença existente entre escrita e leitura.

Por isso, é relevante que no ambiente escolar, o aluno tenha contato diário com todos os tipos de material escrito se interessando por aprender mais palavras, seus significados e usos, conhecendo mais da ortografia, sabendo o que escreve e para que escreve. Instigando o interesse do aluno a partir do primeiro ano do ensino fundamental, faz com que ele sinta curiosidade sobre os conteúdos apresentados para o ensino da leitura e da escrita, e desenvolver habilidades e competências.

No primeiro ano do ensino fundamental começa a sistematização do processo de alfabetização. É quando a criança começa a entender como funciona o código escrito, a explorar o sentido das palavras encontradas

nos textos trabalhados em sala de aula e nos jogos com letras e sílabas. No contato com as letras e com os números a criança percebe que eles são representações da fala e daí começam suas tentativas de escrita, pois passam a levantar hipóteses e confrontar as ideias dos seus colegas para aprimorar essas hipóteses, e é aí que acontecem as escritas espontâneas, que é escrever o que pensa e vê, e essa iniciativa precisa ser valorizada, para que a criança não prossiga com a escrita convencional, em que ela escreve imitando a escrita dos adultos.

Em vista disso, Barbosa (1990) esclarece que:

Ajudar uma criança na aprendizagem da leitura e da escrita não é procurar transmitir uma técnica ou um saber, é permitir que ela construa as estratégias de que necessita para utilizar a escrita quando quiser brincar, agir, informar-se, distrair-se. A utilização ampla da escrita, das várias modalidades de textos sociais, faz com que a criança aprenda a ler naturalmente, da mesma maneira que ela aprendeu a falar (BARBOSA, 1990, p. 135).

A criança aprende com seus erros e acertos. Conhecendo e respeitando o seu tempo de desenvolvimento, é possível auxiliá-la com as informações desconhecidas, valorizar cada descoberta sua, compreender e identificar as aprendizagens feitas por ela com relação às práticas de linguagem e as atividades essenciais na sala de aula, como aquelas de escrita e de leitura e de alfabetização, trabalhando as sequências didáticas, abrangendo atividades permanentes na rotina.

Em observação às práticas metodológicas utilizadas pela professora da sala de aula onde foi realizada a pesquisa, percebeu-se que elas são adequadas às necessidades dessa faixa etária (6 anos), dando continuidade ao trabalho desenvolvido na educação infantil, através de atividades significativas, além de deixar o ambiente escolar acolhedor e prazeroso para o ensino e aprendizagem.

2.2. Mediação pedagógica na sala de aula

Até o século XIX, era o professor, único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, o papel que exerce é o de investigador, facilitador desse processo, proporcionando aos alunos

oportunidades de aprendizado (HUBERMAN, 1990). Tanto o aluno como o professor são sujeitos ativos na construção da aprendizagem e do conhecimento, mas o professor tem a tarefa de entender o contexto social em que o aluno está inserido, fazendo a mediação entre o uso de seus conhecimentos prévios e os novos conteúdos, para que ele possa relacionar, explorar, comparar e utilizar em várias circunstâncias.

Masetto (2000), exemplifica a mediação pedagógica como sendo a atitude, o comportamento do professor como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, apresentando-se como uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. Mas não uma ponte estática, e sim, uma ponte rolante, auxiliando o aprendiz a atingir seus objetivos. A maneira de apresentar e tratar um conteúdo ou tema, ajuda o aprendiz a conseguir as informações, sabendo relacionar, organizar, manipular, discutir e debater essas informações com os colegas, com o professor e com as demais pessoas, gerando a interaprendizagem. Assim ele pode produzir um conhecimento significativo, que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, ajudando-o na compreensão da sua realidade humana e social, podendo interferir nela. (MASETTO, 2000, p. 144)

A mediação pedagógica, para Arrais, “é fundamental para quem está adentrando o universo letrado”. No seu dizer:

Poderíamos usar, metaforicamente, a figura da criança que começa a dar seus primeiros passos em direção à autonomia para caminhar e posteriormente correr. Por mais hábil, mais nutrido e cuidado que seja, nenhum ser humano consegue ir do colo aos largos passos sozinho. Todos nós precisamos de apoio, suporte, de mediação para irmos do simples ao complexo, do trivial ao arrojado (ARRAIS, 2016).

A mediação pedagógica na sala de aula consiste em alfabetizar a criança aproximando-a do mundo letrado. É fundamental na relação ensino aprendizagem, sendo o professor, o agente mediador. Ela ocorre por meio da troca de experiências, diálogos e debates colocando o aprendiz diante de questões éticas, sociais, cooperando para que este aprenda a comunicar conhecimentos. (ALTHAUS, 2015)

“A função de um professor é instigar o estudante a ter gosto e vontade de aprender, de abraçar o conhecimento” (RUBEM ALVES, 2000)

Na visão de Oliveira:

A criança, nos anos iniciais do ensino fundamental, necessita sim, de um direcionamento maior do professor, de uma mediação comprometida com a realidade e o ensino-aprendizagem dela, sendo que a mediação do professor é muito significativa no processo de aprendizagem do discente. É indispensável a importância da família, dos educadores, da escola, e da sociedade em geral, diante das dificuldades apresentadas pelas crianças, não esquecendo que a escola deve estar atenta às necessidades e às dificuldades de tais crianças, para que possa colaborar e mediar eticamente, não excluindo em momento algum tais alunos por apresentarem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, pois com uma metodologia adequada, uma atenção redobrada, carinho e dedicação ao ensinar, com certeza não haverá tantos alunos com fracasso escolar. (OLIVEIRA, 2017)

Trata-se, portanto, de criar e desenvolver o aspecto atitudinal, afetivo nas relações presentes na prática pedagógica. Um reconhecimento de que as relações de mediação feitas pelo professor devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, compreensão, respeito, e, acima de tudo, de valorização do outro (LEITE, 2012).

Construir a ação didática na perspectiva da mediação trará repercussões significativas nas aprendizagens dos alunos, afinal, todos aprendemos e ensinamos. O maior desafio dos professores talvez seja reconhecerem-se como eternos aprendizes: de sua profissão, de seus alunos. Ver e sentir a escola ou a universidade como local, acima de tudo, de aprendizagens. (ALTHAUS, 2015)

Todas as atividades desenvolvidas cotidianamente na sala de aula investigada, a mediação pedagógica aconteceu individualizada. A professora acompanhou os alunos auxiliando-os no processo de aprendizagem. As atividades se apresentaram difíceis e desafiadoras, mas possíveis de fazer, possibilitando à professora adequar os exercícios para cada criança, considerando a dificuldade de cada uma.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (PAULO FREIRE, 2002).

2.3. Trabalho Docente

A professora realiza a mediação com os alunos em todas as atividades de alfabetização, sempre com estratégias para incentivar a participação de todos e conseguir a compreensão deles, como uma forma de avançarem nos níveis de letramento. A leitura é feita individualmente, pela professora ou por algum aluno da turma, dando oportunidade a todos de participarem, promovendo a interação social e aproximando a criança com o texto lido. A mediação é feita antes e depois da leitura com o objetivo de que os alunos reflitam a respeito do tema.

Assim que cada aluno termina suas atividades antes dos demais, podem ler livremente os gibis e livros da estante do Cantinho da Leitura que tem dentro da sala de aula, aguardando os outros alunos terminarem suas atividades. Assim eles podem praticar a leitura silenciosa que é ótimo para a compreensão textual. Sem contar que a leitura, ao contrário do que se fala, não é difícil e não dá trabalho, ela tem uma contribuição muito grande para a aquisição do vocabulário, na construção da escrita e na forma padrão da língua, sem esquecer o acesso que ela permite aos conhecimentos históricos já produzidos.

Segundo Kleiman (2008, p. 70) a leitura “é o modo de participação da criança, ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escrita, que lhe permite construir uma relação com a escrita”

São trabalhados com as crianças os conteúdos: análise e reflexão sobre a língua; leitura feita pela professora; leitura coletiva; músicas do repertório infantil; literatura infantil; leitura de textos informativos, jornalísticos, poéticos, instrucionais; produção de listas com palavras do repertório infantil; produção de frases; reescrita de textos que saibam de memória; interpretação oral e escrita de pequenos textos; produção de livros, convites, cartazes; parlendas; trava-línguas; adivinhas; panfletos.

Foi possível perceber a valorização que é dada aos conhecimentos que os alunos já trazem de suas vivências, visando com isso melhorar a aprendizagem e estimular a integração entre eles.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada a partir das respostas obtidas dos questionários aplicados aos pais e professoras, relacionadas ao tema da pesquisa, o que proporcionou fazer a interpretação.

As professoras da escola investigada se mostraram comprometidas com o ensino aprendizagem dos alunos, desenvolvendo seus planejamentos baseados na realidade destes, para uma melhor assimilação dos conteúdos. Porém, existem problemas que dificultam essa caminhada, como a falta de acompanhamento dos pais/mães e responsáveis da vida escolar das crianças, fazendo com que elas se mostrem desinteressadas. É muito importante a conscientização dos pais com relação à parceria com a professora, para uma boa formação de seus filhos, contribuindo para que aconteça o trabalho pedagógico.

A dificuldade maior que as professoras sentem em alfabetizar está na indisciplina e no desinteresse das crianças pelo ensino aprendizagem, algumas delas sabem escrever, mas tem dificuldades na leitura e em interpretar textos. As professoras se mostram chateadas pelo fato de os pais não colaborarem e não valorizarem a educação de seus filhos. Por isso é imprescindível que a família seja presente na vida escolar, para que o processo de ensino/aprendizagem da criança não fique prejudicado.

Todas as professoras entrevistadas se consideram professoras mediadoras. Entendem ser preciso conduzir o aluno no processo de alfabetização, instigar, provocar reflexões, despertar o desejo de aprender, contribuindo com sua educação, principalmente neste momento de tantas mudanças e incertezas. Elas acreditam ser possível alfabetizar letrando. No mundo de hoje, não é difícil, mas os professores precisam ser capacitados para isso. Concordam que o processo de alfabetização e letramento deve iniciar na Educação Infantil, pois é importante a criança participar das práticas sociais de leitura e escrita nessa fase do ensino, para que quando ingressar no Ensino Fundamental esteja preparada para enfrentar os desafios dessa nova etapa com segurança e conhecimento.

Por meio da análise das respostas das dez professoras entrevistadas, percebe-se que todas tem uma visão clara e correta sobre a alfabetização e o letramento, e que um está relacionado com o outro. Sabem que não é só ensinar os códigos de leitura e escrita, relacionando os sons às letras, mas também é preciso auxiliar os alunos a compreenderem o significado dessa aprendizagem, sabendo utilizar no seu cotidiano, atendendo às exigências da sociedade em que estão inseridos. A maioria delas entende que no processo de alfabetização, a leitura e a escrita precisam ser ensinadas com textos que circulam na sociedade e que deve-se levar em conta os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a escola, aproveitando-os nas aulas. Isolar a alfabetização do letramento seria um erro, principalmente na leitura e produção de bons textos.

Num total de 11 pais dos alunos que responderam o questionário, um deles tem o Ensino Médio completo, dois estudaram até o Ensino Fundamental e dois tem o Superior completo. Três dessas famílias possuem um filho, sete possuem dois filhos e uma delas possui três filhos. A maioria se encontra empregada. Foi possível analisar que esses pais veem na internet uma vantagem e um desafio para a educação dos filhos, se mostrando apreensivos com as mudanças que estão acontecendo na educação escolar.

As famílias costumam auxiliar os filhos nas tarefas escolares, e assim melhorar seu aprendizado. Quando observam que o filho apresenta baixo desempenho escolar, procuram conversar com a criança para entender suas dificuldades, mostrando-se preocupados com o aprendizado. Quase todos os pais informaram que, para auxiliar no desenvolvimento da criança na leitura e escrita, utilizam a internet, revistas, livros, desenhos interativos, jogos digitais e livros de história para desenvolver a leitura e escrita.

Alguns pais acham que para favorecer a aprendizagem de seus filhos, as professoras poderiam ser mais calmas, pacientes e compreensivas com as dificuldades apresentadas pelas crianças. Outros confiam no método utilizado pela professora e não tem o que reclamar com relação às

atitudes das professoras. Oito dessas famílias informaram que a igreja auxilia os filhos no processo da leitura e escrita através de atividades realizadas com estudo da Bíblia realizadas em grupo. As respostas aos questionários foram feitas pelos pais, baseadas em suas observações nas dificuldades e evolução dos filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstrou a importância da alfabetização e do letramento no processo escolar de qualquer criança e a necessidade de estratégias que possam auxiliar no ensino da leitura e escrita. Não existe um método próprio para alfabetizar. O professor precisa se conscientizar que cada criança tem um jeito diferente de aprender e quando chega à escola, leva consigo uma bagagem de casa, precisando extrair dela esse conhecimento prévio. Para isso, é necessário mediar as aprendizagens no processo de aquisição da leitura e da escrita nos processos de alfabetização e letramento.

Nesta pesquisa foi proposto compreender como é realizado o processo da mediação pedagógica nas práticas de leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental para a alfabetização e letramento.

Atualmente, alfabetizar é um desafio muito grande para os professores, que precisam diversificar suas práticas de ensino com intervenções coletivas e individuais, e considerar a criança como um ser que pensa e reflete sobre aquilo que aprende e sobre o que lhe é ensinado, da mesma forma que elabora hipóteses e reflete sobre as mesmas. Como a alfabetização formal começa só nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é proposto que o professor faça a mediação pedagógica na escrita e leitura para a alfabetização e letramento. Em outras palavras, que alfabetize letrando. Assim é possível reconstruir a leitura e a escrita a partir do mundo vivenciado, por meio de práticas reais, contextualizadas e significativas. A participação da família no processo de alfabetização, motiva a criança e estimula o seu desenvolvimento cognitivo.

O tema abordado nesse trabalho precisa ser aprofundado, devido possibilitar que educadores revejam suas práticas de ensino da leitura e da escrita na primeira série do ensino fundamental, se comprometendo com as necessidades e as diversas realidades dos alunos, utilizando-se de metodologias claras e eficientes, colaborando para uma educação melhor e de qualidade, buscando formar leitores competentes e também escritores que consigam entender a sociedade em que estão inseridos.

Uma mediação pedagógica eficaz é possível facilitar a compreensão da leitura e escrita para a alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. A alegria de ensinar, de Rubem Alves. *Ars Poética*, 2000. 93 páginas.

ALTHAUS, M. O papel do professor como mediador no processo ensino-aprendizagem. Didática do Curso de Pedagogia, da Vizivale do Núcleo de Educação a distância – Nead/Unicentro, no ano de 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/522/5/SANDINI%2C%20S.%20P.%20Did%C3%A1tica..pdf>. Acesso em 25/11/2020.

ARRAIS, E. Mediação Pedagógica no Ensino da Leitura e da Escrita: caminhos para autonomia discente. *Revista do Instituto de Ciências Humanas – N° 16*, vol. 12, 2016.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1990. Alfabetização, Escrita E Leitura: Lugares (Não) Escondidos na História Denny Dikson. Disponível em: [www.revistas.unijui.edu.br > index.php > article > view](http://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/article/view) Acesso em: 25/11/2020.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HUBERMAN, Susana. Cómo se forman los capacitadores: arte y saberes de su profesión. Buenos Aires: Paidós, 1999 Gilda Helena Bernardino de Campos. Mediação Pedagógica: um estudo a partir da percepção de professores em formação continuada. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257920500_Mediacao_Pedagogica_um_estudo_a_partir_da_percepcao_de_professores_em_formacao_continuada Acesso em: 04/12/2020

KLEIMAN, A. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000. Disponível em:

<https://meuartigo.brasescola.uol.com.br/portugues/o-processo-leitura-escrita-um-estudo-comparativo.htm>. Acesso em: 25/11/2020.

KLEIMAN, A. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008 Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. Disponível em:<https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 04/12/2020.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003

LEITE, Sergio. Afetividade e mediação pedagógica. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI., UNICAMP, Campinas, 2012. In: ebook Didática: A relação mediadora do professor no processo de ensino e aprendizagem. Althaus, M.T. M.2015. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/522/5/SANDINI%2C%20S.%20P.%20Did%C3%A1tica..pdf>. Acesso em: 03/12/2020.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T e BEHRENS Marilda A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papirus, 2000, p.133-173. In: CAMPOS, G.H.B. Mediação Pedagógica: um estudo a partir da percepção de professores em formação continuada. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257920500_Mediacao_Pedagogica_um_estudo_a_partir_da_percepcao_de_professores_em_formacao_continuada. Acesso em: 04/12/2020.

OLIVEIRA, R.M. de. Dificuldade no Desenvolvimento da Leitura e da Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 15, pp. 163-188, fevereiro de 2017. ISSN: 2448-0959.

ROSA, R.A. OS processos de construção da leitura e da escrita pela criança. Publicado em 26 de fevereiro de 2011. Universidade de Uberaba. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/os-processos-de-construcao-da-leitura-e-da-escrita-pela-crianca/60100>. Acesso em: 25/11/2020.

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, p.05-17, Jan/Fev/Mar/Abr 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br> > books Acesso em: 25/11/2020.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995. In: MORAES, M.G. Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra – E Letramento: algumas Aproximações, 2005. Disponível em:<http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_3_26.pdf> Acesso em: 25/11/2020.