

Gestão & Educação

Vol. 7, No 6 Jun./2024

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 7
n.06 {jun. 2024} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2024.

157p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista.

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Jogos educativos. 3. Brincadeiras .
4. Língua inglesa - estudo e ensino. 5. Educação de jovens e adultos
6. Tecnologia educacional. 7. Língua portuguesa - estudo e ensino
8. Ensino auxiliado por computador . 9. Educação pré- escolar.
10. Aprendizagem. 11. Observação (método educacional) .12. Música
13. Educação infantil. 14. Alfabetização. 15. Cantor, Georg, 1845-1918
16. Matemática. 17 Infinito. 18. Humboldt, Alexander von, 1769 -1859
19. Ciência - estudo e ensino. 20. Sustentabilidade e meio ambiente
21. Educação ambiental 22. Down, Síndrome de 23. Arte na educação.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO

As habilidades socioemocionais na educação referem-se ao desenvolvimento de competências que vão além do conhecimento acadêmico tradicional, englobando aspectos como autoconsciência, autocontrole, empatia, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsáveis. Estas habilidades são fundamentais para o bem-estar dos estudantes e para seu sucesso tanto na vida pessoal quanto profissional.

A inclusão dessas competências no currículo escolar tem ganhado destaque, reconhecendo-se que alunos emocionalmente saudáveis e socialmente competentes são mais capazes de enfrentar desafios, trabalhar em equipe e se adaptar a mudanças. Programas e iniciativas voltados para o ensino de habilidades socioemocionais buscam criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e positivo, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

A educação socioemocional também contribui para a redução de comportamentos negativos, como bullying e violência, ao incentivar a empatia e o respeito entre os alunos. Além disso, prepara os jovens para um mercado de trabalho que valoriza cada vez mais habilidades como comunicação eficaz, resolução de conflitos e liderança colaborativa.

Assim, o foco nas habilidades socioemocionais representa uma abordagem holística da educação, que visa preparar os estudantes para serem indivíduos equilibrados, resilientes e socialmente conscientes.

Profª Dra. Adriana Alves Farias

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes
Profª. Adriana de Souza
Profª. Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
Profª. Debora Banhos
Profª. Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
Volume 7, Número 06 (Junho 2024- SP)
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

06 O LÚDICO E A CRIANÇA

ALESSANDRA VANESSA PEREIRA

19 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

CAMILLA RINALDI OTTONI

26 COMO A AFETIVIDADE INTERFERE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

CLÓVIS DA SILVA LIMA

37 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL: TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO

DÉBORA CRISTINA PAZA SPADARO

45 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANE ELENISE DOS SANTOS PIEDADE

53 O PAPEL DO COMPUTADOR COMO FERRAMENTA DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

FRANCILENE PETERS SANTOS

63 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JUSCILENE SOUZA DOS SANTOS

71 REGGIO EMILIA E A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KATIA DE OLIVEIRA ALVES

79 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O TRABALHO COM AS MATRIZES AFRICANAS E INDÍGENAS

LENICE APARECIDA VIEIRA

88 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NATÁLIA APARECIDA DE ALENCAR HENRIQUES

Sumário

97 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL SEUS ENCONTROS E DESENCONTROS

PÂMELA LODOS CARLESSO BAPTISTA

108 A VISÃO DE GEORG CANTOR SOBRE A TEORIA DOS NÚMEROS INFINITOS

RODRIGO BASTOS SOUZA

117 ESTUDOS DE HUMBOLDT NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ASPECTOS ECOLÓGICOS SOB UMA ANÁLISE HISTÓRICA

SANDRA ADELINA DE MENDONÇA ALVES

125 ECOPELAGOGIA: HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUSTENTABILIDADE

SHEILA SIMÕES BONFIM

138 ASPECTOS PSICOMOTORES NA SÍNDROME DE DOWN

THAIS DA CRUZ HEER

147 A LINGUAGEM ARTÍSTICA E SUA IMPORTÂNCIA

THAÍS MARQUES XAVIER

O LÚDICO E A CRIANÇA



ALESSANDRA VANESSA PEREIRA

Professora Na Rede Pública De São Paulo.

RESUMO

A primeira infância é uma fase crucial do desenvolvimento humano, e a ludicidade desempenha um papel fundamental nesse processo. Através de atividades lúdicas, as crianças exploram o mundo ao seu redor de maneira criativa e intuitiva, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. O brincar na primeira infância não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta poderosa para a aprendizagem. Jogos, brinquedos e atividades recreativas estimulam a imaginação, promovem a resolução de problemas e favorecem a construção de relações interpessoais saudáveis. Além disso, a ludicidade na primeira infância contribui para o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora fina e grossa, e para a compreensão de conceitos matemáticos e científicos de maneira intuitiva. As brincadeiras também são essenciais para a expressão emocional, permitindo que as crianças compreendam e gerenciem suas emoções de forma saudável. Incorporar a ludicidade no ambiente educacional da primeira infância não só torna o aprendizado mais envolvente, mas também estabelece uma base sólida para o desenvolvimento holístico da criança. Ao reconhecer o brincar como uma atividade intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem, educadores e pais podem criar ambientes estimulantes que potencializam o pleno desenvolvimento das crianças nessa fase tão crucial.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Crianças; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das

brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Uma noção que vislumbramos na atualidade, e que se encontra ainda fortalecida no passado, é que a educação continua em parâmetros avaliativos ultrapassados. Atentar-se para a díade cognição e arte é debruçar-se sobre as pontuações de Pontes em que, para esta autora, as mudanças na concepção de Educação e de Arte “e os estudos no sentido de resgatar esse conhecimento na escola têm colocado a importância das ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas e a relevância do contato/diálogo com imagens de Arte”. Nessa situação, vale lembrar os apontamentos de Pontes em que, para ela, os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem à Arte o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas, isto é, não veem na Arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores.

DO NORMAL AO ESPECIAL: COMO LIDAR O ASPECTO ARTÍSTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Ponte ressalta que: A educação estética e artística da criança, na escola, deve partir do pressuposto de que ela está inserida no ambiente afetivo e social em que vai desenvolver seu processo de socialização, isto é, desenvolver formas de ser e estar no mundo, entre elas as das linguagens artísticas. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

DEFINIÇÃO DE MÚSICA

Notas musicais e propriedades da música. A música (do grego μουσική τέχνη - musiké téchne, a arte das musas) é uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio seguindo uma pré-organização ao longo do tempo. Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE NO BRASIL E NO MUNDO

Voltada para a educação na escola Uma transcrição literal de arte no Brasil é o que é apontado por Barbosa em que: Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados à Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver – Arte à educação é favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria. Ainda nesta perspectiva, Araújo e Fratari apontam que a disciplina

de desenho, trabalhos manuais, música e conto orfeônico, fazendo parte do currículo das escolas primárias e secundárias. Com 30 anos de atividade em todo o Brasil, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, entre os anos 20 e 70 o ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança. No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje, vive-se um crescimento cultural tanto dentro quanto fora das escolas.

A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro. Para Pontes, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, “enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta”.

A linguagem simbólica é expressa pela mímica, pelo grito, pelo canto, pela música, pelo desenho, pela pintura, pela escultura e principalmente pela linguagem corporal, permeada de gestos e movimentos, uma vez que se forma a linguagem a criança se utiliza para expressar e se comunicar, tendo seu corpo como principal instrumento. Tendo em vista que as crianças possuem características artísticas individuais, ressalto a importância de serem trabalhadas essas linguagens, pois, sendo a partir das experiências em que elas vivem, constroem e reconstróem suas fantasias, ampliam o conhecimento artístico-cultural que é um de seus direitos, enquanto ampliam o conhecimento de si, do outro e do mundo. Para melhor compreensão dessas questões na perspectiva de melhor refletir sobre a influência das aulas de artes no desenvolvimento do aluno na educação infantil.

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou de grupo social ao qual ela pertencia. Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e, com a comunidade as quais estes faziam parte. Isso permite dizer que a Educação Infantil, como se conhece hoje, realiza de forma complementar a família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, pois, a história conta que, por volta do século XVII, com a implantação da sociedade industrial, foram feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho.

Enquanto desenhavam ou criavam objetos, as crianças também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por vários meios, dentre eles; linhas formas, pontos, etc. A Artes Visuais estão presentes no dia-a-dia da criança, de formas bem simples como: rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, sendo feitos com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso.

Artes Visuais são linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comu-

nicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quando não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröbel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa para ser atrativa sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, “rabisca” as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

Diante desta questão, um novo desafio se apresenta: o de reunir forças e esforços dos trabalhadores da educação e demais segmentos sociais para reverter este quadro de penumbra, vindo de longas décadas, de modo que possam com eles estabelecer vínculos fecundos, promissores, educativos. Por certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta realidade das escolas e grupos de professores do Ensino Médio e Ensino Fundamental no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em geral e os professores/as do Ensino Médio e Ensino Fundamental, em especial, possam enfrentar o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de um outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso

natural da do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar-se com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração conseqüentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando do Ensino Médio e Ensino Fundamental deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento.

A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O teatro pode ser um instrumento da alegria, um aluno que dramatiza, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o teatro, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com teatros é fazer com que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta ,é de como diferenciar as artes e seus significados,porém cabe á nós professoras usarmos nossa visão de observação e distinguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio do lúdico o aluno aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alu-

nos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos do Ensino Médio e Ensino Fundamental não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta), pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções, e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte, a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido.

O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes línguas, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010) faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula.

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores.

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores.

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início

ao seu processo de declínio.

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as “teorias do capital humano”. Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a “visão crítico reprodutivista”. As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma “educação popular”, bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – “aprender a aprender”, Neoconstrutivismo – “pedagogia das competências” aprendizagem individual, Neotecnicismo - “qualidade total” escola como empresa.

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade.

Não se pode exigir que todos os professores possam agir da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, apud MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los.

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas.

Arte desempenha um papel crucial como trabalho educativo, indo muito além da simples formação de artistas. Ela busca, por meio das tendências individuais, direcionar a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo. Ao contrário de limitar-se à ideia de desenvolver apenas habilidades artísticas, a educação artística abrange

aspectos mais amplos e essenciais para o crescimento humano.

Ao integrar a arte na educação, proporcionamos aos alunos uma experiência enriquecedora que vai além do aspecto técnico. A apreciação e a criação artística estimulam a expressão individual, promovendo a criatividade, a autoexpressão e o pensamento crítico. O contato com diferentes formas de expressão artística permite que os estudantes desenvolvam sua própria voz e visão de mundo, fortalecendo a autonomia e a confiança.

A arte também desempenha um papel significativo no desenvolvimento emocional e social dos indivíduos. Ela oferece um espaço seguro para explorar e compreender sentimentos complexos, incentivando a empatia e a compreensão das experiências alheias. Através da apreciação de diversas manifestações artísticas, os estudantes têm a oportunidade de ampliar sua perspectiva sobre diferentes culturas, épocas e realidades sociais.

Além disso, a arte é um meio poderoso de comunicação que transcende barreiras linguísticas. Ao explorar diferentes formas de expressão, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação visual, aprendendo a transmitir ideias e emoções de maneiras não verbais. Essas habilidades são valiosas em uma sociedade cada vez mais centrada na comunicação visual, contribuindo para o desenvolvimento de uma linguagem própria e para a compreensão de mensagens complexas.

A educação artística também desafia os alunos a pensar de maneira crítica e a analisar o contexto cultural, histórico e social por trás das obras de arte. Essa abordagem crítica estimula a curiosidade intelectual, incentivando os estudantes a fazerem conexões entre diferentes disciplinas e a compreenderem o papel da arte na construção da identidade cultural.

Além disso, ao envolver os alunos em atividades artísticas, a educação artística contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras finas, coordenação motora e percepção visual. Essas habilidades não apenas beneficiam a expressão artística, mas também têm aplicações práticas em outras áreas do aprendizado.

Em resumo, a arte como trabalho educativo é fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ela não só fornece um espaço para a expressão pessoal, mas também promove habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais. Ao estimular a criatividade, o pensamento crítico e a apreciação estética, a educação artística desempenha um papel vital na formação de cidadãos reflexivos, sensíveis e culturalmente conscientes, contribuindo para uma sociedade mais rica e diversificada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **EDUCAÇÃO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos** São Paulo Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil.** 2º Ed. Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula, vol 15, vozes. 2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia.** Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARRETO, Ângela M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil.** In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BASTOS. M. H. C. **Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887).** IN: MONARCHA. C. Educação da infância brasileira 1875 – 1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARROSO, J. **Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva.** In: MACHADO, L.; FERREIRA, N. (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares.** Rio de Janeiro: DP&A; ANPAE, 2002.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. **Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil.** In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOMTEMPO, E. A **brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente. 1990**. Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte:autêntica,1999.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL



CAMILLA RINALDI OTTONI

Graduação em Letras - Português pela faculdade UNINOVE (2021); Especialista em tradução e gestão escolar pela Descomplica em 2024; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Braz Cubas. Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Inglesa - na EMEF Jardim Fontális.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo traçar um panorama detalhado da história do ensino de inglês no Brasil, analisando as principais fases e contextos que moldaram o ensino do idioma no país. Por meio desta investigação, hipotetiza-se obter uma visão mais abrangente e aprofundada sobre o tema, trazendo subsídios para a prática profissional e para o aprimoramento das metodologias educacionais. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Língua Inglesa, História e Ensino-Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: História; Ensino de Inglês; Brasil; Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa no Brasil passou por diversas transformações ao longo dos séculos, refletindo as mudanças políticas, econômicas e culturais do país. Desde os primeiros contatos com falantes de inglês, passando pelo período colonial, até a inserção do inglês nos currículos escolares, a trajetória do ensino de inglês no Brasil é marcada por diferentes influências e momentos históricos. Compreender essa evolução é fundamental para avaliar o estado atual do ensino de inglês e identificar os desafios e oportunidades para o futuro. Este trabalho tem como objetivo traçar um panorama detalhado da história do ensino de inglês no Brasil, analisando as principais fases e contextos que moldaram o ensino do idioma no país. Por meio desta investigação, hipotetiza-se obter uma visão mais abrangente e aprofundada sobre o tema, trazendo subsídios para a prática profissional e para o aprimoramento das metodologias educacionais. O presente trabalho versa so-

bre 3 eixos temáticos previamente determinados, Língua Inglesa, História e Ensino-Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados e tratados. Na terceira etapa os dados foram interpretados e dispostos sob estrutura em tópicos.

DESENVOLVIMENTO

A história do ensino de inglês no Brasil pode ser dividida em várias fases, cada uma marcada por diferentes contextos históricos, culturais e políticos.

No Brasil colonial, o ensino de língua inglesa era praticamente inexistente. A colonização portuguesa, iniciada em 1500, estabeleceu o português como a língua dominante e oficial. Durante esse período, o foco principal da educação estava em disseminar a língua e a cultura portuguesas, especialmente através das missões jesuítas que foram responsáveis pela educação dos nativos e dos filhos dos colonos. Os jesuítas criaram escolas onde o ensino era centrado na catequese e na instrução religiosa, com o português sendo a língua de instrução. O aprendizado de outras línguas, incluindo o inglês, não era uma prioridade no sistema educacional colonial brasileiro (CARDOSO, 2020). O interesse pelo ensino de línguas estrangeiras, como o inglês, só começou a surgir muito mais tarde, no século XIX, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808 e a subsequente abertura dos portos às nações amigas, o que intensificou o contato comercial e cultural com outros países. Mesmo assim, o ensino de inglês permaneceu restrito a algumas elites urbanas e não fez parte do currículo formal nas poucas instituições de ensino existentes. A influência inglesa no Brasil durante o período colonial foi mínima, especialmente se comparada à presença de outras línguas europeias, como o francês e o latim, que eram mais valorizadas nas raras oportunidades de educação formal. Somente com a independência do Brasil em 1822 e, posteriormente, com a expansão do comércio internacional e a imigração, o ensino de inglês começou a ganhar mais espaço, mas ainda de forma limitada e voltada para as classes mais altas e centros urbanos. Portanto, durante o período colonial, o ensino de língua inglesa no Brasil era praticamente inexistente, com o português dominando a educação e a cultura, e qualquer aprendizado de inglês sendo algo raro e restrito a contatos comerciais esporádicos ou a elites urbanas mais tarde no período colonial (SILVA, 2023).

Durante o período imperial, a influência inglesa cresceu significativamente, impulsionada pelo interesse britânico no comércio e nas atividades econômicas no Brasil. Nesse contexto, a língua inglesa começou a ganhar espaço nas escolas, principalmente nas capitais e grandes cidades. As primeiras instituições a incluir o ensino de inglês em seus currículos foram os colégios privados, muitos dos quais eram frequentados pela elite econômica e política do país. Esses colégios contratavam professores estrangeiros, em sua maioria britânicos, que traziam consigo métodos de ensino baseados em gramática e tradução. Durante o reinado de Dom Pedro II (1840-1889), houve um esforço significativo para modernizar o país, o que incluiu a reforma do sistema educacional. O im-

perador, um grande entusiasta da cultura e do conhecimento, incentivou a educação e a introdução de novas disciplinas, incluindo línguas estrangeiras. Foi nesse contexto que o inglês começou a ser mais estudado, principalmente nas escolas urbanas e nos liceus, que eram instituições de ensino secundário frequentadas pelas classes mais altas. Os professores de inglês muitas vezes eram estrangeiros, especialmente britânicos, que vinham ao Brasil em busca de oportunidades. Eles ensinavam não só a língua, mas também traziam aspectos da cultura e dos costumes ingleses, o que ajudava a preparar os estudantes para o comércio internacional e as relações diplomáticas. No entanto, o francês ainda era a língua estrangeira mais prestigiada e amplamente ensinada, refletindo a influência cultural francesa sobre a elite brasileira da época. O ensino de inglês no período imperial, portanto, foi marcado por sua presença em instituições educacionais de prestígio e por seu papel no comércio e na diplomacia. No entanto, o acesso a esse ensino era restrito às classes mais altas e às regiões urbanas mais desenvolvidas. O currículo formal das escolas secundárias começava a incluir o inglês, mas o foco principal ainda estava nas disciplinas tradicionais, como o latim, o francês e as humanidades. (ANDRADE et al., 2021).

Com a Proclamação da República em 1889, o Brasil passou por diversas reformas educacionais que refletiam os ideais republicanos de modernização e progresso. O ensino de línguas estrangeiras, incluindo o inglês, tornou-se mais disseminado, e novas metodologias de ensino começaram a ser introduzidas. Durante esse período, o ensino de inglês nas escolas públicas ainda era limitado, mas começava a ser visto como uma habilidade importante para o desenvolvimento econômico e cultural do país. O governo republicano incentivava o ensino de línguas estrangeiras como parte de um esforço mais amplo para modernizar a educação brasileira e alinhar-se com as práticas educacionais de países desenvolvidos (GRANDE, 2021).

No início do século XX, o ensino de inglês no Brasil continuou a expandir-se, especialmente após a Primeira Guerra Mundial, quando o inglês começou a substituir o francês como a principal língua estrangeira ensinada nas escolas (RICHARDT, 2023). Este período foi marcado por uma crescente urbanização e industrialização, que aumentaram a demanda por conhecimentos de inglês. As escolas começaram a adotar métodos de ensino mais modernos, que enfatizavam a comunicação oral e a imersão na língua, em vez de apenas a tradução e a gramática (BORGES-ALMEIDA, 2023).

A partir da década de 1940, com a Segunda Guerra Mundial e a subsequente ascensão dos Estados Unidos como uma superpotência global, o inglês consolidou-se ainda mais como a principal língua estrangeira no Brasil. O período pós-guerra foi marcado por um intenso intercâmbio cultural e econômico entre o Brasil e os Estados Unidos, o que se refletiu na educação. Instituições educacionais começaram a receber apoio e influência direta de organizações norte-americanas, como a Fulbright Commission, que promovia programas de intercâmbio e treinamento para professores brasileiros de inglês (OLIVEIRA, 2020).

Nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil passou por uma série de reformas educacionais impulsionadas pelo regime militar, que governou o país de 1964 a 1985. Essas reformas incluíam a modernização do currículo escolar e a inclusão obrigatória do ensino de inglês nas escolas públicas. Durante este período, o governo brasileiro implementou políticas educacionais que visavam melhorar a qualidade do ensino de inglês, incluindo a formação de professores e a criação de

materiais didáticos adequados. No entanto, a desigualdade no acesso à educação de qualidade significava que o ensino de inglês de alta qualidade ainda estava fora do alcance de muitas escolas públicas, especialmente em áreas rurais e periferias urbanas (MELO et al., 2020).

Nos anos 1980 e 1990, com a redemocratização do Brasil, houve um renovado interesse em reformar e melhorar o sistema educacional. O ensino de inglês tornou-se um componente importante dessas reformas, refletindo a crescente globalização e a necessidade de preparar os estudantes brasileiros para um mercado de trabalho cada vez mais internacionalizado. As políticas educacionais passaram a focar mais na formação continuada de professores, na integração de novas tecnologias no ensino e na adoção de metodologias comunicativas que enfatizavam a fluência oral e a compreensão auditiva (LOPES & TREVISOL, 2020).

A partir dos anos 2000, o ensino de inglês no Brasil continuou a evoluir, impulsionado pela popularização da internet e pelo acesso a uma vasta gama de recursos digitais. Plataformas de aprendizagem online, aplicativos e cursos virtuais tornaram-se cada vez mais populares, oferecendo novas oportunidades para o aprendizado autônomo e personalizado. O governo brasileiro, através de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Inglês sem Fronteiras, procurou ampliar o acesso ao ensino de inglês e melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas (SILVA, 2023).

Apesar dos avanços significativos, o ensino de inglês no Brasil ainda enfrenta inúmeros desafios. A disparidade na qualidade do ensino entre escolas públicas e privadas continua a ser uma questão importante. Enquanto escolas privadas de elite oferecem ensino de inglês de alta qualidade, com professores bem treinados e recursos abundantes, muitas escolas públicas lutam para proporcionar um ensino de qualidade devido à falta de recursos, formação inadequada de professores e grandes turmas. Esta disparidade cria uma barreira significativa para a igualdade de oportunidades educacionais e profissionais (SOUZA & SCHIMIDT, 2024).

Outro desafio importante é a formação de professores. Embora tenham sido feitos esforços para melhorar a formação inicial e continuada dos professores de inglês, muitos professores ainda carecem de formação adequada e de oportunidades para o desenvolvimento profissional. A falta de proficiência dos professores em inglês e a falta de familiaridade com metodologias modernas de ensino são obstáculos significativos para a melhoria da qualidade do ensino de inglês nas escolas públicas (GRANDE, 2021).

O uso de tecnologias no ensino de inglês apresenta tanto oportunidades quanto desafios. Por um lado, as tecnologias digitais podem enriquecer o ensino e proporcionar aos alunos acesso a uma vasta gama de recursos de aprendizagem. Por outro lado, a falta de infraestrutura tecnológica em muitas escolas públicas e a desigualdade no acesso à internet limitam os benefícios dessas tecnologias. Para que o potencial das tecnologias digitais seja plenamente realizado, é necessário investir na infraestrutura tecnológica das escolas e na formação dos professores para o uso eficaz dessas ferramentas (SILVA, 2023).

Nos últimos anos, o Brasil tem visto um aumento na importância das competências interculturais no ensino de inglês. Com a crescente globalização, a capacidade de comunicar-se efetiva-

mente com pessoas de diferentes culturas tornou-se uma habilidade essencial. O ensino de inglês, portanto, deve ir além do simples ensino da língua e incluir a promoção da compreensão intercultural e da cidadania global. Isso implica a integração de conteúdos que abordem aspectos culturais, sociais e históricos dos países de língua inglesa, bem como a promoção de uma atitude de respeito e valorização da diversidade cultural (LOPES & TREVISOL, 2020).

O papel das políticas públicas no ensino de inglês também é crucial. Governos em diferentes níveis têm a responsabilidade de formular e implementar políticas que promovam a qualidade e a equidade no ensino de inglês. Isso inclui o desenvolvimento de currículos adequados, a formação e o apoio aos professores, a provisão de recursos didáticos de qualidade e o monitoramento e avaliação do ensino de inglês nas escolas. As políticas públicas devem também abordar as disparidades regionais e socioeconômicas, garantindo que todas as crianças e jovens tenham acesso a um ensino de inglês de qualidade, independentemente de sua origem (CARDOSO, 2020).

As parcerias internacionais também têm desempenhado um papel importante na melhoria do ensino de inglês no Brasil. Programas de intercâmbio, parcerias com universidades e organizações internacionais, e a participação em redes globais de educação têm proporcionado oportunidades valiosas para a troca de conhecimentos e boas práticas. Essas parcerias ajudam a elevar os padrões de ensino de inglês no Brasil e a preparar os estudantes para um mundo globalizado (OLIVEIRA, 2020).

O ensino de inglês no Brasil tem evoluído consideravelmente desde seus primórdios, mas ainda há muito a ser feito para garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade. A história do ensino de inglês no Brasil é uma história de progressos significativos, mas também de desafios persistentes. Para continuar avançando, é necessário um compromisso contínuo com a melhoria da formação de professores, o investimento em recursos e tecnologias, a formulação de políticas públicas eficazes e a promoção da equidade no acesso à educação (SILVA, 2023).

O futuro do ensino de inglês no Brasil depende da capacidade de superar esses desafios e de aproveitar as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias e pela globalização. Ao olhar para o futuro, é importante continuar a aprender com a história, valorizando as lições do passado enquanto se busca inovações e melhorias contínuas. Somente através de um esforço coletivo e coordenado será possível garantir que todos os estudantes brasileiros tenham a oportunidade de aprender inglês de maneira eficaz e significativa, preparando-os para participar plenamente no mundo globalizado do século XXI (AMORIM & GOMES, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua inglesa no Brasil é um campo dinâmico e em constante evolução, influenciado por uma série de fatores históricos, culturais, econômicos e políticos. Desde os primeiros contatos com falantes de inglês, passando pelo período colonial e as várias reformas educacionais ao longo dos séculos, até os dias atuais, a trajetória do ensino de inglês no Brasil é marcada por desafios e avanços significativos. Este trabalho acadêmico buscou traçar um panorama detalhado

dessa história, destacando as principais fases e contextos que moldaram o ensino de inglês no país. A análise histórica revelou que o ensino de inglês no Brasil foi inicialmente restrito às elites econômicas e políticas, mas gradualmente se expandiu para as escolas públicas, especialmente a partir do século XX. As reformas educacionais, impulsionadas tanto por governos democráticos quanto por regimes autoritários, desempenharam um papel crucial na inclusão do ensino de inglês nos currículos escolares. No entanto, a qualidade do ensino de inglês nas escolas públicas ainda varia significativamente, refletindo as desigualdades socioeconômicas e regionais do país. Os desafios enfrentados pelo ensino de inglês no Brasil são numerosos e complexos. A formação inadequada de professores, a falta de recursos didáticos de qualidade, as grandes turmas e a desigualdade no acesso a tecnologias são obstáculos que precisam ser superados para melhorar a qualidade do ensino. Além disso, a motivação dos alunos é um fator crucial para o sucesso do aprendizado de inglês. Estratégias que conectem o conteúdo do curso aos interesses pessoais dos alunos, utilizem materiais autênticos e promovam a prática ativa da língua são essenciais para aumentar o engajamento e a motivação. O uso de tecnologias digitais no ensino de inglês oferece tanto oportunidades quanto desafios. As tecnologias podem enriquecer o ensino e proporcionar aos alunos acesso a uma vasta gama de recursos de aprendizagem, mas a falta de infraestrutura tecnológica e a desigualdade no acesso à internet limitam os benefícios dessas ferramentas. É essencial investir na infraestrutura tecnológica das escolas e na formação dos professores para o uso eficaz dessas tecnologias. A importância das competências interculturais no ensino de inglês é cada vez mais reconhecida. O ensino de inglês deve incluir a promoção da compreensão intercultural e da cidadania global, integrando conteúdos que abordem aspectos culturais, sociais e históricos dos países de língua inglesa. As políticas públicas desempenham um papel crucial na formulação e implementação de políticas que promovam a qualidade e a equidade no ensino de inglês, abordando as disparidades regionais e socioeconômicas. As parcerias internacionais também são fundamentais para a melhoria do ensino de inglês no Brasil. Programas de intercâmbio, parcerias com universidades e organizações internacionais, e a participação em redes globais de educação proporcionam oportunidades valiosas para a troca de conhecimentos e boas práticas. Essas parcerias ajudam a elevar os padrões de ensino de inglês no Brasil e a preparar os estudantes para um mundo globalizado. O futuro do ensino de inglês no Brasil depende da capacidade de superar os desafios e de aproveitar as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias e pela globalização. É necessário um compromisso contínuo com a melhoria da formação de professores, o investimento em recursos e tecnologias, a formulação de políticas públicas eficazes e a promoção da equidade no acesso à educação. Somente através de um esforço coletivo e coordenado será possível garantir que todos os estudantes brasileiros tenham a oportunidade de aprender inglês de maneira eficaz e significativa, preparando-os para participar plenamente no mundo globalizado do século XXI.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. & GOMES, L. **Metodologias Ativas no Ensino de Línguas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

ANDRADE, A. S. et al. **Ferramentas Digitais e Recursos Audiovisuais no Ensino de Línguas**. Recife: Editora UFPE, 2021.

BORGES-ALMEIDA, F. **Estratégias para o Ensino de Pronúncia em inglês**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2023.

CARDOSO, A. A. **A importância do inglês na educação contemporânea**. Revista de Educação e Linguagem, v. 22, n. 3, p. 45-58, 2020.

DE MELO, J. et al. **Motivação no Ensino de Língua Inglesa: Estratégias e Desafios**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020.

DE SOUZA, C. & SCHIMIDT, R. **Avaliação Formativa no Ensino de Línguas**. Brasília: UnB, 2024.

GRANDE, E. **Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa**. Curitiba: Editora UFPR, 2021.

LOPES, V. & TREVISOL, M. **Abordagens Pedagógicas no Ensino de Inglês**. Florianópolis: Editora UFSC, 2020.

OLIVEIRA, J. **Elaboração Curricular e Interculturalidade**. São Paulo: Editora Senac, 2020.

RICHARDT, M. **Adaptações Curriculares no Ensino de Língua Inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2023.

SILVA, H. **Uso de Tecnologias Digitais no Ensino de Inglês**. Brasília: Editora UnB, 2023.

COMO A AFETIVIDADE INTERFERE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



CLÓVIS DA SILVA LIMA

Graduação em Letras pela Faculdade Oswaldo Cruz (1995); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Silvío Portugal.

RESUMO

Além da formação acadêmica formal, a escola tem como objetivo, formar um ser social, atuante, transformador, senão da sociedade, de sua própria vida. Nesse sentido, um dos fatores de extrema importância é a questão da afetividade. A afetividade na educação não se resume a tratar os alunos com civilidade, e distribuir beijos e abraços. A questão da afetividade vai além de distribuir beijos e abraços, da superficialidade dessas ações, e pode interferir em vários aspectos da vida social do educando fora da escola. A forma como essa questão é tratada pelos educadores pode causar marcas profundas e influenciar ações futuras e nas interações sociais para o resto de sua vida. Alguns teóricos como veremos, discutirão a relação da afetividade com a aprendizagem e com a formação da autoestima do estudante. Este trabalho tem cunho qualitativo bibliográfico e demonstrará como a afetividade pode aprimorar não só os processos cognitivos, mas também a dimensão afetiva, que é fundamental para a existência humana. Analisaremos as dificuldades enfrentadas pelos professores, em salas de aula superlotadas, com uma diversidade grande de alunos, com diversas personalidades, além da falta de formação adequada para lidar com tantos desafios. Verificaremos também em que nível das emoções o professor deve atuar com seus pequenos alunos. O que é responsabilidade do professor e quais são as atribuições dos pais e do círculo social em que a criança está inserida.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Autoestima; Aprendizagem; Mediação.

INTRODUÇÃO

O trabalho em questão é sobre a importância da afetividade no Ensino Fundamental I. O Trabalho tem cunho qualitativo, e está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo verificaremos as

atribuições para a relação professor-aluno no Ensino Fundamental I. São elas: Cognitivas, Sociais e Emocionais.

As atribuições Cognitivas, dizem respeito ao processo de ensino propriamente dito, onde a afetividade tem importante papel para o sucesso do processo. Inclusive determinará a aproximação do aluno com determinada matéria partindo do grau afetivo que o aluno tem com o professor. Para tanto o conhecimento prévio do aluno, sua linha de raciocínio e os processos pelos quais passou até alcançar seu aprendizado devem ser mais valorizados que seus erros, que devem servir de parâmetro para a adequação da prática de ensino e não sofrer uma supervalorização.

Verificaremos as atribuições nos aspectos de formação do Sujeito Social, que é a forma como o aluno irá conviver com as demais pessoas ao longo de sua vida. Nesse aspecto, muito mais do que o que ouve, o aluno fica atento ao que vê, e nesse sentido a forma a como o professor lida com todos os alunos e os demais funcionários dentro e fora da sala de aula serão um exemplo muitas vezes seguido pelos alunos. A formação da autoestima também ajudará ao aluno a ter relações de mais sucesso no mundo fora dos muros da escola, porque é um erro acreditar que a escola somente está presente na vida das pessoas para ensiná-las academicamente, cognitivamente. A escola também tem a atribuição de preparar o aluno para a vida para ser um cidadão, consciente, atuante e modificador de sua realidade. Para tanto a sala de aula deve ser um local onde o aluno possa testemunhar um tratamento igualitário a todos os alunos, independente de sua cor, sexo, classe social, dificuldade de aprendizagem, entre outros, ou seja, o respeito ao outro deve imperar na sala de aula para que o aluno construa uma imagem positiva sobre si mesmo e sobre os outros, facilitando sua interação e qualidade de suas relações.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA EDUCAÇÃO

O processo educativo é feito para muitos. Nesses casos, grande parte dos educandos pode passar despercebido. Destacando-se somente casos extremos. Infelizmente a grande maioria dos professores não consegue manter atitude de neutralidade diante dos alunos, sem mostrar suas antipatias ou preferências. Essas atitudes são inconscientes, e é muito difícil não ter esse tipo de atitude, pois apesar do comprometimento profissional, professores são, e evidentemente, humanos. Essas atitudes humanas por sua vez, podem causar marcas profundas nas crianças.

Quando um professor é simpático com um aluno, o aluno tende a reproduzir as ações que agradam o professor, tornando a relação cada vez mais agradável, o mesmo ocorre quando existe uma antipatia com relação a algum aluno. Isso ocorre porque queremos satisfazer as expectativas daqueles que nos admiram.

Antipatia e simpatia não são irreversíveis, podem ser alteradas se um dos indivíduos em interação mostrar alguma característica até então não observada, porém são dificilmente revertidas, uma vez que quando se tem antipatia por alguém tende-se a não interagir muito com esta pessoa, não dando oportunidade a mesma de mostrar outros aspectos de sua personalidade. E muitas vezes algum aspecto novo pode ser interpretado de maneira negativa.

As pessoas tendem a se aproximar quando identificam semelhanças no outro. Se numa possível aproximação, percebe-se diferenças muito grandes, a tendência é o afastamento, conforme observou Sisto (2000, p. 53). “Como sempre queremos agradar e atender as expectativas daqueles que nos são caros, as semelhanças ficam cada vez maiores”.

No caso da antipatia, as diferenças são exageradas, e os mesmos atos praticados por oponentes podem ter explicações distintas dadas pelos próprios, pois nesse caso existe a necessidade de se mostrar sempre diferente do desafeto.

Segundo Freud, os extremos se tocam: uma antipatia pode virar um amor, e um amor muito intenso pode-se transformar em ódio. Muitas vezes alguma característica não apreciada no outro pode ser uma característica que o próprio indivíduo possui e não consegue enxergar em si mesmo. Do mesmo modo alguém que não gostamos, pode ter na realidade alguma característica que admiramos e que gostaríamos de ter, mas não temos.

Em sala de aula essa interação também ocorre. Como dito anteriormente, na sala de aula, feita para muitos, se destacarão os extremos, que reagirão conforme já citado, os aprovados pelo professor tenderão a ter atitudes boas e positivas, e os que não tiverem tanta sorte, irão reproduzir as atitudes tão pouco valorizadas pelo professor.

A escola é um ponto de passagem entre a família e o grupo social externo. O professor em sala de aula irá invariavelmente reproduzir os padrões da sociedade em que vivem. Os alunos, embora com características diferentes, sofrem com uma avaliação padronizada que avalia segundo esses aspectos qualidades positivas e negativas.

Nesse sentido, os alunos que conseguem alcançar as qualidades valorizadas pela escola, vão efetivamente progredindo nessa direção, porém aqueles que não reúnem as características tão valorizadas, podem apresentar outras formas de comportamento para se sobressair como indisciplina, docilidade excessiva, e dessa forma chamar a atenção do professor. Esses comportamentos se transformam num círculo vicioso. Esse processo passa a ser contínuo, e tem poucas probabilidades de reversibilidade.

A forma de percepção dos professores também influencia esse processo. Existem professores que tendem a observar mais as características negativas, enquanto outros valorizam as características positivas, esses últimos conseguem resultados melhores em suas salas de aula. Essas diferenças de percepção estão relacionadas às diferenças de personalidade.

Nos deparamos dessa forma em dois problemas: qual modo de avaliação é mais produtiva? O que se sabe até o momento é que a percepção positiva é capaz de obter maior rendimento. Outro ponto a considerar é a reeducação da forma como o professor percebe o aluno. O que não se trata de tarefa fácil ou puramente intelectual, pois muitas vezes, o professor utiliza seus alunos para conseguir triunfos ou derrotar outros. Trata-se de um comportamento barreira para mudanças.

Esses comportamentos patológicos, infelizmente são mais frequentes do que se pensa, mas independente desses comportamentos, os comportamentos relativamente comuns ainda representam um problema, porque a escola tende a valorizar muito as tarefas intelectuais, o que acentua a

diferença e a inadequação de alguns alunos. É possível buscar nos alunos, suas qualidades desejáveis, ao invés de acentuar sua inadequação para determinadas tarefas.

Nem todos os alunos têm aptidões artísticas, ou grande capacidade intelectual. Seria muito errado esperar isso dos alunos. Uma avaliação correta pressupõe observar as diferentes aptidões dos diferentes alunos. Essa avaliação é mais acertada e evita o falseamento da autoapreciação e a deformação das qualidades positivas.

Se em alguns casos, as qualidades indesejáveis forem acentuadas, não há como fugir delas, porque também seria um exagero supor que os casos de delinquência são todos consequência de uma avaliação não acertada.

Tentativas de valorizar qualidades que o aluno não possui somente para parecer adequado também são prejudiciais e podem causar conflitos, mas quando se analisa um nivelamento inferior e superior, supõe-se que pode se causar menos danos a se considerar os alunos vencedores ao invés de fracassados. O ideal seria não ter esses desvios de realidade, porém se tivéssemos que optar entre um e outro, a melhor opção seria sem dúvida uma interpretação favorável, pois a sensação de sucesso pode trazer ao indivíduo maior segurança emocional.

Vivemos obviamente numa sociedade muito competitiva, onde os fracassos e sucessos do indivíduo são atribuídos ao seu próprio esforço, ignorando fatores hereditários ou do meio em que vivem. Esse tipo de conduta favorece o estabelecimento de sentimentos de frustração e hostilidades aqueles que se consideram fracassados e sentimento de culpa para aqueles que se consideram vencedores. A sociedade exige igualmente de todos, porém não recompensa a todos de forma igual, sequer de acordo com seus esforços. Pode se seguir todos os padrões estabelecidos, e não ser recompensado, e não seguir nenhum esquema e ser amplamente recompensado, devido a condutas egoístas e ambiciosas e ainda como fruto do acaso. Não nos cabe aqui discutir os valores corretos ou incorretos da sociedade e sim avaliar o que isso tudo é capaz de fazer ao aluno enquanto ser social e inserido na escola, que é uma reprodutora desses valores.

Todos nós, dentro de certos limites, representamos um pouco e tendemos a mostrar aos outros, aquilo que queremos ser e não aquilo que realmente somos, porém em alguns casos esse falseamento da personalidade pode ser excessivo e causar muita angústia e inquietude. Esse comportamento praticado pelo indivíduo é uma forma falsa, porém também temos que dizer que se constitui em uma forma de se defender de uma educação injusta, que valoriza somente algumas qualidades, pois geralmente acreditamos naquilo que vemos, mesmo que seja falso.

O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Para Vygotsky o processo de aprendizagem tem um cunho essencialmente social. Na interação com o outro, o processo e desenvolvimento cognitivo acontece num contexto histórico-cultural. Vygotsky abordou conceitos de mediação e internalização. Através do contato com o meio e com o outro

A criança evolui do pensamento elementar para formas mais abstratas de pensamento que a ajudarão a conhecer e atuar na sua realidade e no meio em que vive. Nesse sentido o outro é importante não somente para a construção do conhecimento e da aprendizagem, mas também na formação do próprio sujeito e na forma como esse irá se comportar frente ao mundo e nas interações com as demais pessoas.

Vygotsky (1994, p32) afirma que “a internalização provoca uma série de transformações” e ainda que “todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois no nível individual: primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapicológica).”

A interação é importante quando entendemos que para que o processo de aprendizagem aconteça é imprescindível o papel do outro, e a qualidade das interações sociais.

Para Pino (1997, p.22) “A elaboração cognitiva se fundamenta na relação com o outro. O desenvolvimento cognitivo acontece através de três elementos: o sujeito que conhece a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento”.

Nesse contexto verificamos a importância do elemento mediador, ou seja, não basta somente o sujeito e o objeto, para que a relação realmente ocorra, faz-se necessário o papel do mediador do processo.

O objeto de conhecimento somente existe a partir de seu uso social. Através da mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido.

As experiências e vivências com outras pessoas irão conferir ao objeto um caráter afetivo e internalizado, pois para a internalização do objeto, estão em pauta não só aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

O processo de aprendizagem se inicia muito antes do ingresso escolar, ainda na família, onde existem fortes vínculos afetivos, e onde o ensinar e aprender torna-se primeiramente. A afetividade é imprescindível para a própria sobrevivência, e determinante nos primeiros meses de vida. Conforme Wallon (1968, p. 27) “Através desse vínculo afetivo, a criança vai tendo contato com o mundo simbólico, importantíssimo para o processo cognitivo.”

Aos poucos, esse universo infantil vai se ampliando e surge a figura do professor.

“Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”, conforme Fernandez (1991, p.47).

As relações entre professor-aluno não acontecem somente no campo cognitivo, estão impregnadas de afetividade.

Inicialmente as experiências vividas em sala de aula são interpessoais (no campo externo). Através das experiências afetivas e da mediação do professor, essas experiências vão sendo internalizadas.

Existe uma dificuldade na conceituação da afetividade, que se confunde com outras palavras

como emoção, sentimento. Para Pino (1997, p.9):

“Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações de seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo”.

A qualidade das interações sociais vivenciadas pela criança irá determinar de forma subjetiva como serão suas relações afetivas.

Wallon em seus estudos determinou que a afetividade desempenha um importante papel na inteligência da criança, determinando seus interesses. Para Wallon, as emoções fixam o social e o orgânico. Desde que nasce as relações das crianças são sociais, visto que, segundo Wallon (1968, p. 262):

“A criança não tem meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage”.

Wallon se baseou nos estudos de Darwin, para definir que o homem é inicialmente, um ser emocional, e seu desenvolvimento está atrelado intimamente a seu contato com outros seres humanos, principalmente os pais, com os quais tem um forte vínculo afetivo.

Wallon distingue emoções da afetividade. Para Wallon, as emoções têm sempre um componente biológico, orgânico, e alteram o tônus muscular, quando por exemplo, o bebê chora pelo desconforto da fome, ou quando estamos zangados, assustados, são emoções distintas, mas todas elas influenciam de alguma forma o tônus muscular.

Para Wallon, a afetividade é diferente das emoções porque não envolve somente questões biológicas, mas também questões psicológicas. A criança precisa entrar na fase simbólica para experimentar a afetividade, e para que as emoções evoluam para sentimentos que tem duração e moderação.

A aprendizagem ocorre a partir da interação da criança com os outros, e a partir dessa interação, a criança irá construir seu conhecimento, portanto a afetividade ocorre em conjunto com a construção desse conhecimento, e a relação com o objeto do estudo também irá depender da qualidade dessa interação.

A proximidade física do professor com o aluno é muito valorizada pelos alunos, que se sentem mais seguros com a figura do professor, de formas próxima, como se as dúvidas pudessem ser atenuadas, e a própria confiança em si mesmo pudesse ser restabelecida. O fato de o professor estar próximo enquanto a criança trabalha sempre dando incentivo, e questionando a criança, mesmo de forma a desafiá-la a achar por si só a resposta, confere um ar de cuidado, interesse, apoio, sempre citado como algo bom pelos alunos.

Dentre as situações que chamam mais a atenção dos alunos, estão além da proximidade, o

tom de voz usado para falar com eles. Muitos valorizam e enfatizam essa forma de comunicação em detrimento de um tratamento ríspido, muitas vezes observado. Citam professoras que falam de forma doce e não muito alto para não atrapalhar o trabalho dos colegas.

Portanto o ambiente escolar desde o início deve ser acolhedor, entendendo por isso, não um local que substitua a família, mas um local onde a criança possa ser respeitada em sua diversidade, incentivada, onde o erro não seja supervalorizado, e sim, sirva de guia para a construção do trabalho do professor juntamente com os alunos.

O professor não deve fazer o papel da mãe, e a afetividade não deve ser confundida com a distribuição de beijos e abraços, apesar do contato físico ser bastante valorizado pelos alunos, mas sim ter uma atitude positiva frente aos esforços do aluno, valorizá-lo em sua essência, e tornar seus momentos em sala de aula desafiadores, com limites estabelecidos para a disciplina, porém agradáveis, e que lhe rendam boas lembranças no futuro, contribuindo para a construção de uma autoimagem positiva, de uma autoconfiança em si mesmo, para que suas futuras relações sejam bem sucedidas e felizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho fala sobre uma questão importantíssima para a aprendizagem, que é a afetividade e suas implicações para a vida acadêmica e social dos alunos.

A aprendizagem não é uma questão somente cognitiva. O ser humano é essencialmente social, e desde pequeno procura chamar a atenção dos pais e parentes próximos através do choro, pois dessa forma, consegue satisfazer suas necessidades por intermédio de um mediador. Na vida escolar essa situação não é diferente. O professor nesse caso é o mediador entre o objeto a ser estudado e o aluno.

Vemos a escola somente como um ambiente onde se ensina e se aprende, e muitas vezes, essa relação, é tida como unilateral, ou seja, ao professor é destinado o papel de ensinar, e ao aluno, aprender somente. É claro que isso não é verdade. A criança tem conhecimento prévio, e existe uma troca. Essa troca não envolve somente processos cognitivos, existe um alto teor de afetividade permeando as relações na escola e na sala de aula.

Diferente das emoções, que tem caráter essencialmente biológico, os sentimentos, além do caráter biológico, têm também o caráter psicológico. E para experimentá-los, a criança precisa estar na fase da simbologia, que coincide com a entrada da criança na escola. Não se espera que a escola, ou o professor substitua o papel da família ou da mãe, mesmo que esses papéis na atualidade sofram algum tipo de distorção, e que vejamos hoje em dia, o afastamento cada vez maior entre pais e filhos, por diversos motivos, sejam eles profissionais, ou pela simples falta de comprometimento dos pais com essa tarefa. A tarefa do professor é levar os alunos à busca de seu conhecimento, mas para tanto precisa entender que a afetividade irá afetar a forma como o aluno irá encarar os estudos e a vida social.

O professor tem uma ligação muito forte com os alunos, nas séries iniciais do ensino, e passam muitas vezes a serem exemplos para muitos deles. Todos seus gestos, falas, tiques são observados com atenção. O professor antes de ter esse ofício, é além de mais nada, um ser humano, que tem preferências, porém em sala de aula, essas preferências não podem transparecer.

Os professores tendem a apreciar aqueles alunos que tem características que são consideradas boas por eles, em consequência, esses alunos mantêm o comportamento para continuar agradando o professor. Já os que são preteridos, acabam se mostrando indisciplinados, muitas vezes como uma forma de chamar a atenção do professor, que não dispensa muito de seu tempo com o mesmo. Não se trata de tarefa fácil. O professor é fruto da cultura em que vive e em sua fala exprime valores e conceitos em que acredita. Se o professor tratar mal seus pares, e outros funcionários, esse tipo de comportamento pode ser apropriado pelos alunos que irão introjetar primeiramente, e depois projetá-lo em suas próximas relações, portanto o professor pode estar perpetuando maus comportamentos quando age de maneira discriminatória ou rude. Além dessa questão do comportamento social do aluno o, existe a questão da aprendizagem, que é estimulada quando o professor tem uma visão positiva de sua sala, e quando procura tratar a todos com respeito e dedicação, doando seu tempo àqueles com maiores dificuldades, não os tratando como menos qualificados e sim acreditando em seu potencial. O professor deve dar voz aos alunos, dessa forma, poderá conduzir a sala levando em consideração aquilo que a classe necessita, e dessa forma sua fala não se perderá, terá significado porque partiu da necessidade e da voz da clientela.

Os alunos, são pessoas e as pessoas são diferentes, tem aptidões e dificuldades diferentes. A escola perpetua uma forma de ensino em que certas habilidades são mais valorizadas que outras e quem não as alcançam da maneira esperada pode ser subjugado. Esse pensamento não é real, porque existem inteligências múltiplas e perseguir e torturar um aluno que não obtém as melhores notas em matemática, por exemplo, pode ser uma forma de perseguir algo que talvez não tenha tanto peso na vida daquele aluno, que pode por sua vez ter grandes habilidades artísticas, onde a matemática realmente não terá grande representatividade em suas escolhas e vida futura. Logo esse tipo de exigência é infrutífera, pode causar marcas profundas, afetar a autoestima como um todo, enfim ser desastroso e não ter um motivo louvável, senão a permanência e a manutenção de verdades tidas como absolutas, e que não são questionadas por muitos profissionais. Esse tipo de profissional não é o que se espera de um verdadeiro educador.

O educador que realmente fará diferença em sala de aula é aquele que está comprometido com o propósito de sua função. Respeita incondicionalmente seus alunos, não importando cor, condição social, raça, sexo, dificuldades de aprendizagem, ou qualquer diferença que se apresenta. O respeito pelo próximo, pela sua condição particular, é a melhor forma de afeto que existe, e é a melhor forma de dizer a alguém que ele é importante como é, sem ter que apresentar padrões estereis, pré-estabelecidos, que somente servirão para afetar de maneira negativa sua autoimagem, seu amor-próprio, o valor que tem de si mesmo, por consequência sua autoestima, e sua forma de lidar com si mesmo e com o mundo que o cerca.

O assunto afetividade num primeiro momento pode parecer superficial frente aos vários temas possíveis, porém, quando observado com cuidado, trata-se de um tema bastante complexo e de extrema importância. Marcas adquiridas nessa etapa da vida podem ser preponderantes em

vários aspectos da vida do indivíduo.

Muitos podem acreditar que a função do professor acaba sendo muito onerada quando trazemos à baila questões como a afetividade, porque acreditam que a função da família é dar amor e carinho, e aos professores cabe o letramento, porém, o que não parecem compreender é que uma função não pode ser dissociada de outra. Na fala dos alunos é comum citarem que apreciam a proximidade do professor, e as palavras de incentivo, além de contatos físicos simples, como se esses fatos fossem preponderantes, e realmente são para o sucesso de suas tentativas. É claro que o professor precisa de uma autoanálise minuciosa para definir sua prática, e muitas vezes, redefinir essa prática, a fim de alcançar objetivos propostos, de forma humana. Muitas vezes essa autoanálise não se direcionará somente à prática em sala de aula, mas sim ao tratamento dado aos alunos. Constantemente o professor precisa estar atento à sua postura com os diferentes alunos de sua sala. Precisa inclusive ficar atentos aos possíveis abusos cometidos pelos próprios alunos com outros, porque algumas vezes o professor não percebe, porém reforça esses abusos devido não estar atento aos arranjos em sala, onde uma figura de personalidade mais forte pode oprimir outro de personalidade mais amena.

Finalmente pode-se concluir que a afetividade é importantíssima em vários aspectos da vida do educando influenciando na maneira como irá encarar estudos, dificuldades, a si mesmo, sua autoimagem, a forma como irá lidar com o mundo, si mesmo e os outros, portanto para nós educadores trata-se de assunto pertinente, que deve ser encarado com tanta seriedade quanto o estudo da didática e das metodologias. O professor precisa se humanizar para realizar um trabalho onde não somente questões cognitivas isoladas tenham relevância, mas sim, para que o ensino seja considerado como algo global, e veja o ser humano em toda sua essência e plenitude, não com um depósito de conteúdos, pré-estabelecidos inerte. O aluno precisará ser aceito e fazer parte da realidade da sala de aula, para que o ensino tenha significância, e o professor como mediador tem papel fundamental nesse processo. É preciso entender um aluno como um ser completo, indissociado, para que o ensino seja eficaz e possamos contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e responsáveis por transformar suas vidas e serem realizados enquanto pessoas equilibradas e capazes de fazer suas próprias escolhas, porque tiveram mestres que os ajudaram na constituição plena de suas habilidades e personalidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papyrus, 1999.

ANTUNES, Celso. **A Alfabetização Emocional**. São Paulo: Terra, 1996.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

FRANCHI, Eglê Pontes. **A Causa dos Professores**. São Paulo: Papyrus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GODOY, Eliete Aparecida de. **Educação, afetividade e. Revista Educação e Ensino – UFS**. Bragança Paulista:v.2. n. 1. P. 35. Jan/jun., 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus, 1985.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SEBER, Maria da Glória. Piaget: **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

SISTO, Fernandes Firmino. **Leitura de Psicologias para formação de Professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

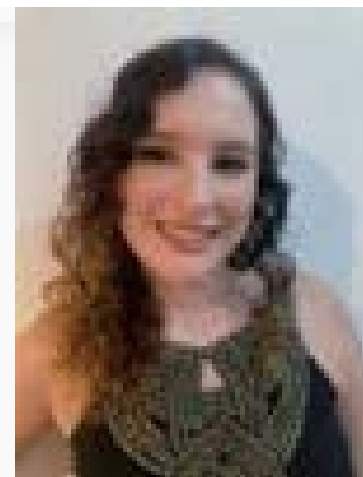
TIBA, Içami. **Disciplina: limite na medida certa**. São Paulo: Gente, 1999.

UNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições, 1968.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL: TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO



DÉBORA CRISTINA PAZA SPADARO

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – 2019.

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas sobre a transformação dos espaços em lugares de aprendizagem, especialmente no âmbito alfabetizador/letramento a priori, enquanto proposta cultural-pedagógica, assim como aspectos cognitivos. O objetivo do presente instrumento é analisar a contribuição da tecnologia quanto ao processo de ensino-aprendizagem em jovens e adultos. Desta forma, o presente instrumento justifica-se pela crescente compreensão da importância da tecnologia no processo de aprendizagem. Estudos têm demonstrado que a tecnologia e a organização dos espaços educacionais podem influenciar significativamente o engajamento dos alunos, sua motivação intrínseca, a interação social e, por fim, o seu desempenho escolar. O objeto tem delimitação quanto a considerações sobre a teoria do processo da alfabetização/letramento por meio de espaços e estruturas. A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis considerações quanto à elucidação positiva de técnicas e estratégias voltada ao ensino-aprendizagem. O presente estudo versou sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, tecnologia, estratégia direcionada e alfabetização, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. Políticas públicas bem direcionadas e a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras são essenciais para garantir que a tecnologia beneficie todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Tecnologia; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas sobre a transformação dos

espaços em lugares de aprendizagem, especialmente no âmbito alfabetizador/letramento a priori, enquanto proposta cultural-pedagógica, assim como aspectos cognitivos. O objetivo do presente instrumento é analisar a contribuição da tecnologia quanto ao processo de ensino-aprendizagem em jovens e adultos. Desta forma, o presente instrumento justifica-se pela crescente compreensão da importância da tecnologia no processo de aprendizagem. Estudos têm demonstrado que a tecnologia e a organização dos espaços educacionais podem influenciar significativamente o engajamento dos alunos, sua motivação intrínseca, a interação social e, por fim, o seu desempenho escolar. O objeto tem delimitação quanto a considerações sobre a teoria do processo da alfabetização/letramento por meio de espaços e estruturas. A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis considerações quanto à elucidação positiva de técnicas e estratégias voltada ao ensino-aprendizagem. O presente estudo versou sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, tecnologia, estratégia direcionada e alfabetização, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). Desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica das Bases da teoria da Alfabetização/Letramento, Tecnologia e Estruturas. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo. O presente instrumento foi estruturado em apresentação teórico/contextual das palavras-chave apresentadas em primeiro momento. Logo após as devidas considerações teóricas serão apresentadas propostas sobre a reflexão dos eixos estudados.

DESENVOLVIMENTO

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil representa um desafio significativo dentro do espectro das políticas educacionais. Esta modalidade de ensino se destina a um grupo extremamente diversificado, abrangendo desde adolescentes que não finalizaram o ensino regular no tempo previsto até adultos que decidem retomar os estudos após longos períodos de afastamento. A complexidade do público da EJA implica uma série de desafios únicos, que necessitam de abordagens pedagógicas flexíveis e adaptativas para atender às suas variadas necessidades e expectativas (SILVA, 2019).

O ensino para jovens e adultos no Brasil tem enfrentado obstáculos persistentes, que vão desde a falta de infraestrutura adequada até a escassez de materiais didáticos que respeitem a maturidade e a experiência de vida dos alunos. Além disso, a motivação para o estudo muitas vezes é afetada por fatores externos, como a necessidade de conciliar o trabalho e a vida familiar com a educação. Nesse contexto, a tecnologia surge como um vetor potencial de mudança, capaz de introduzir novas dinâmicas de aprendizagem e de promover a inclusão educacional desse segmento da população (FERREIRA, 2021).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem demonstrado características e desafios estatisticamente significativos ao longo dos anos. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a modalidade EJA tem enfrentado oscilações em termos de matrículas e eficácia, refletindo as dificuldades e as necessidades deste segmento educacional. Em relatório recente, o INEP apontou que o número de matrículas na EJA vem apresentando uma tendência de queda: de aproximadamente 3,7 milhões em 2010 para cerca de 2,5 milhões em 2020 (INEP, 2021).

Esta redução nas matrículas pode ser atribuída a uma combinação de fatores, incluindo a melhoria no acesso e na retenção de estudantes no ensino regular. No entanto, ela também destaca as barreiras persistentes que os adultos enfrentam ao retornar à educação formal, como questões de compatibilidade de horários, responsabilidades familiares e desafios financeiros. O relatório do INEP revela que, apesar do declínio nas matrículas, há uma demanda consistente por educação básica entre adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade regular (INEP, 2021).

A análise de desempenho dos alunos da EJA também é um ponto de atenção. Segundo a mesma fonte, as taxas de evasão na EJA são significativamente mais altas do que nas modalidades regulares de ensino. Em 2020, a taxa de abandono escolar na EJA foi de aproximadamente 25%, enquanto no ensino médio regular, essa taxa foi de cerca de 10% (INEP, 2021). Esse alto índice de evasão pode ser interpretado como um indicativo da necessidade de adaptações metodológicas e de suporte que reconheçam e integrem as realidades socioeconômicas dos alunos.

Ademais, o aproveitamento educacional nessa modalidade também tem sido uma preocupação. Os resultados das avaliações aplicadas a esses alunos sugerem que há uma lacuna significativa em termos de aprendizado, especialmente em competências básicas como leitura, escrita e matemática. Este desafio é amplificado pelo fato de muitos alunos da EJA virem de longos períodos sem contato formal com a educação, necessitando de estratégias específicas de ensino que sejam mais focadas em suas particularidades e necessidades de aprendizagem (INEP, 2021).

Diante desses dados, é fundamental que as políticas públicas sejam direcionadas não apenas para aumentar o acesso à EJA, mas também para melhorar a qualidade do ensino oferecido. Isso implica investimentos em formação de professores, infraestrutura adequada e recursos didáticos que estejam alinhados com as necessidades e características dos alunos adultos. A implementação de tecnologias educacionais, como mencionado anteriormente, pode ser uma das ferramentas para alcançar esses objetivos, permitindo uma maior flexibilidade e adaptabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, a integração das ferramentas tecnológicas no processo educativo da EJA pode ser vista sob diversas perspectivas. Primeiramente, a tecnologia oferece oportunidades para a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e acessíveis. Plataformas de ensino a distância, por exemplo, permitem que os estudantes acessem conteúdos educativos em horários mais convenientes, o que é fundamental para quem precisa gerenciar múltiplas responsabilidades. Além disso, recursos como vídeos, podcasts e aplicativos educacionais podem complementar as metodologias de ensino tradicionais, tornando o aprendizado mais atrativo e menos monótono (SANTOS, 2020).

Entretanto, a aplicação da tecnologia na educação de jovens e adultos não é isenta de de-

safios. A falta de familiaridade com as novas tecnologias por parte de alguns alunos, especialmente aqueles que estiveram afastados por longos períodos do ambiente educacional, pode representar uma barreira significativa. Ademais, a qualidade da infraestrutura tecnológica disponível em muitas regiões ainda é uma questão crítica, com muitos estudantes enfrentando dificuldades de acesso a equipamentos adequados e a conexões de internet estáveis (OLIVEIRA, 2022).

Além do mais, vale destacar, também, que a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil enfrenta diversos desafios, entre os quais a formação de professores se destaca como um dos mais críticos e impactantes. Dada a especificidade do público da EJA, que inclui indivíduos que retornam aos estudos após longos períodos de interrupção ou aqueles que não concluíram sua formação básica no tempo regular, torna-se imperativo que os educadores estejam adequadamente preparados para atender a essa diversidade. Este ensaio analisa as particularidades da formação de professores voltada para a EJA, discutindo os desafios, as estratégias pedagógicas e a importância de uma abordagem especializada.

Um dos principais aspectos que diferenciam a EJA do ensino regular é a heterogeneidade de seus alunos. Estes alunos trazem consigo não apenas uma variedade de experiências de vida, mas também diferentes níveis de aprendizado e motivações para retomar os estudos. Portanto, a formação de professores para atuar nesta modalidade deve incorporar um entendimento profundo dessas características. Segundo Gomes (2019), é essencial que os programas de formação de professores incluam disciplinas que abordem especificamente a psicologia do adulto aprendiz, bem como métodos de ensino que sejam flexíveis e adaptativos.

Além disso, a capacitação dos professores para a EJA deve ir além das abordagens pedagógicas tradicionais, que muitas vezes são centradas no ensino para crianças e adolescentes. Os adultos possuem necessidades e expectativas diferentes, incluindo a aplicação prática do conhecimento e uma maior relevância dos conteúdos com suas vidas e experiências. Silva e Costa (2021) argumentam que a formação de professores para a EJA deve ser baseada em uma pedagogia crítica e emancipatória, que empodere os alunos e valorize seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida.

Não obstante, a questão da motivação também é crucial no contexto da EJA. Os alunos adultos frequentemente enfrentam múltiplas responsabilidades, como trabalho, família e outros compromissos, que podem afetar seu engajamento e persistência nos estudos. Portanto, é vital que os professores sejam treinados para desenvolver estratégias que aumentem a motivação dos alunos. De acordo com Martins (2020), técnicas que envolvem o reconhecimento das conquistas dos alunos, o estabelecimento de objetivos claros e a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo são fundamentais para manter a motivação dos alunos da EJA.

A formação de professores para a EJA também deve abordar o uso de tecnologias educacionais. Com o avanço da digitalização, torna-se cada vez mais importante integrar tecnologias que possam facilitar o acesso ao aprendizado e adaptar-se às necessidades dos alunos que, por vezes, têm limitações de tempo e espaço para o estudo. Santos e Oliveira (2018) destacam a importância de preparar os educadores para utilizar ferramentas digitais de maneira eficaz, promovendo não apenas a inclusão digital, mas também enriquecendo as experiências de aprendizagem dos alunos.

Ademais, a formação continuada dos professores que já atuam na EJA é outro ponto que merece atenção. A prática educativa nesta modalidade está em constante evolução, e os professores precisam estar atualizados com as melhores práticas e as mais recentes pesquisas em educação de adultos. Ferreira (2022) enfatiza que o desenvolvimento profissional contínuo é essencial para que os professores se mantenham engajados e eficazes em suas práticas pedagógicas, adaptando-se às mudanças nas demandas dos alunos e nos paradigmas educacionais.

Sendo assim, a formação de professores para a EJA deve ser vista como um componente integral e crucial para o sucesso desta modalidade educativa. A adequação dos professores às necessidades específicas de seus alunos não apenas melhora os resultados de aprendizagem, mas também contribui para a valorização e o respeito às trajetórias de vida de cada aluno. Portanto, é essencial que as políticas públicas e as instituições de formação de professores reconheçam e invistam na especificidade da formação docente para a educação de jovens e adultos, assegurando que ela seja eficaz, inclusiva e transformadora. Vale apontar que, os educadores da EJA também enfrentam seus próprios desafios na integração das tecnologias em suas práticas pedagógicas. A necessidade de desenvolver novas competências digitais para poderem oferecer suporte efetivo aos seus alunos é um aspecto crucial. Além disso, os professores precisam ser capazes de selecionar e adaptar os recursos tecnológicos de modo que complementem e enriqueçam os processos de ensino e aprendizagem, ao invés de apenas replicar métodos tradicionais em um formato digital (FERREIRA, 2021).

Apesar desses desafios, a tecnologia já está promovendo mudanças positivas na educação de jovens e adultos no Brasil. Iniciativas como o uso de tablets e smartphones em sala de aula têm demonstrado potencial para aumentar a interação e o engajamento dos alunos. Projetos de aprendizado baseados em jogos digitais, realidade virtual e plataformas de colaboração online também têm sido explorados como maneiras de estimular o aprendizado e a colaboração entre estudantes de diferentes idades e backgrounds (SANTOS, 2020). Além do mais, a tecnologia pode facilitar a personalização do ensino na EJA, permitindo que os educadores adaptem os materiais didáticos e os métodos de ensino às necessidades individuais de cada aluno. Isso é particularmente importante em um contexto em que a heterogeneidade do público estudantil pode dificultar a aplicação de uma abordagem única de ensino (OLIVEIRA, 2022).

É essencial reconhecer que a integração efetiva da tecnologia na educação de jovens e adultos requer não apenas investimentos em infraestrutura e formação, mas também uma mudança cultural dentro das instituições de ensino. A aceitação da tecnologia como uma ferramenta pedagógica valiosa e a disposição para experimentar novas abordagens de ensino são fundamentais para que a EJA possa superar seus desafios históricos e alcançar seu pleno potencial (FERREIRA, 2021).

Plataformas de aprendizado online, como o Google Classroom e o Moodle, facilitam a criação e gestão de cursos que são acessíveis a qualquer hora e em qualquer lugar. Essas plataformas não só proporcionam acesso a uma vasta gama de recursos didáticos, mas também promovem um ambiente de aprendizado colaborativo e interativo, o que pode aumentar significativamente o engajamento dos alunos com o material didático. Segundo Pretto (2005), a utilização de multimídia na educação pode transformar o ambiente educativo, tornando-o mais dinâmico e acessível.

Sendo assim, há de se considerar que, o Google Classroom e o Moodle são duas ferramentas proeminentes no campo da tecnologia educacional, cada uma com suas peculiaridades e benefícios. Com a crescente necessidade de ambientes de aprendizagem adaptativos e acessíveis, essas plataformas tornaram-se essenciais para professores e alunos ao redor do mundo.

O Google Classroom, parte integrante da G Suite for Education, foi projetado para simplificar o processo de ensino e aprendizagem, utilizando a infraestrutura e as ferramentas do Google. Sua interface, conhecida pela simplicidade e eficiência, permite que professores configurem turmas, distribuam tarefas, comuniquem-se com alunos e organizem o fluxo de trabalho acadêmico com poucos cliques. A capacidade de integração com Google Drive e Google Docs facilita a colaboração em tempo real, permitindo que os alunos trabalhem conjuntamente em documentos e planilhas, enquanto os professores podem acompanhar o progresso e fornecer feedback imediato (JOHNSON, 2015). Esta integração cria um ambiente onde a informação e o trabalho acadêmico são facilmente acessíveis, o que pode aumentar a participação do aluno e a eficiência do aprendizado.

Em contraste, o Moodle, criado por Martin Dougiamas, é uma plataforma de código aberto que oferece extensa personalização através de sua comunidade global de desenvolvedores. Desde sua concepção em 2002, o Moodle tem se destacado por sua flexibilidade e capacidade de adaptação, suportando uma ampla gama de atividades educacionais. Seus recursos incluem fóruns, glossários, e a possibilidade de integrar plugins para funcionalidades adicionais, como gamificação e aprendizado adaptativo (SMITH, 2018). O Moodle é particularmente valorizado em ambientes acadêmicos que requerem um design pedagógico detalhado e personalizado, permitindo que as instituições moldem a plataforma de acordo com suas metodologias de ensino específicas.

A escolha entre Google Classroom e Moodle muitas vezes depende das necessidades específicas da instituição educacional e de seus objetivos pedagógicos. O Google Classroom é frequentemente preferido por escolas que buscam uma solução simples e direta para gestão de turmas e conteúdo, beneficiando-se da integração com outras ferramentas do Google. Por outro lado, universidades e outras instituições que valorizam um controle pedagógico mais granular e a possibilidade de extensão e personalização tendem a favorecer o Moodle (BROWN, 2019).

Sendo assim, além das características técnicas, a escolha de uma plataforma de gestão de aprendizado também deve considerar seu impacto no processo educacional. A facilidade de uso e acessibilidade são cruciais para garantir que todos os alunos possam beneficiar-se igualmente das oportunidades de aprendizagem oferecidas. Enquanto o Google Classroom oferece uma curva de aprendizado menor e uma integração perfeita com serviços já familiares a muitos usuários, o Moodle pode exigir treinamento adicional para aproveitar plenamente suas capacidades customizáveis.

Em conclusão, tanto o Google Classroom quanto o Moodle apresentam vantagens significativas para contextos educacionais diversos. A decisão sobre qual plataforma utilizar deve basear-se numa análise cuidadosa das necessidades institucionais, dos objetivos pedagógicos e da infraestrutura disponível. À medida que o cenário educacional continua a evoluir, a flexibilidade e adaptabilidade destas plataformas serão essenciais para atender às demandas emergentes de professores e alunos no mundo digital.

Desta forma, há de se considerar também que, softwares educativos são fundamentais na personalização da aprendizagem. Eles permitem que os alunos avancem em seu próprio ritmo, oferecendo adaptações automáticas ao nível de conhecimento e à capacidade de cada estudante. Esta abordagem individualizada é ideal para a EJA, onde os estudantes frequentemente apresentam variados níveis de proficiência educacional. Setzer (1989) argumenta que a informática educativa pode ser uma ferramenta poderosa para facilitar o aprendizado personalizado, especialmente em contextos em que os educadores enfrentam grandes disparidades no nível de conhecimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de tecnologia no ensino de jovens e adultos representa um potencial significativo para enfrentar desafios históricos e melhorar a qualidade da educação. Contudo, sua implementação eficaz requer um compromisso contínuo com a melhoria da infraestrutura tecnológica e investimentos substanciais na formação profissional dos educadores. Políticas públicas bem direcionadas e a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras são essenciais para garantir que a tecnologia beneficie todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2007.

BROWN, L. E. **Utilização de plataformas de gestão de aprendizado no ensino superior**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2019.

FERREIRA, A. **Tecnologia na Educação: Transformando a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, J. **Educação de Adultos: Novas Perspectivas**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2019.

INEP. **Relatório sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Brasília: INEP, 2021.

JOHNSON, M. **A integração das ferramentas do Google no ambiente educacional**. Rio de Janeiro: Edições Educação Moderna, 2015.

OLIVEIRA, R. **Tendências da Educação Brasileira: Impactos da Tecnologia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

PRETTO, N. de L. **Uma Escola Sem/com Futuro: educação e multimídia**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2005.

SANTOS, B. **Inclusão Digital: Caminhos para a Educação de Adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2020.

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

SETZER, V. W. **Educação e Informática: Os computadores na escola**. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, M. **Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

SMITH, J. **O papel do software de código aberto na educação digital**. Curitiba: Editora Tecnologia Educacional, 2018.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FABIANE ELENISE DOS SANTOS PIEDADE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove - Universidade Nove de Julho (2024); Professor de Educação Infantil do Estado de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem o levantamento bibliográfico como metodologia acerca da organização dos espaços para bebês, saber quem é na oferta de materiais abertos e dos Cestos dos Tesouros aos bebês. Uma organização adequada, um entorno ótimo, um adulto que se ocupa verdadeiramente do bebê, materialidades nos quais possibilitem exploração, investigação, pesquisas e conhecimentos aos bebês são pontos fundamentais e que somente corporalmente o bebê poderá viver e se tornar tão significativo. Nesses momentos de ação no espaço os bebês têm contato com materiais, percebem as ações que podem fazer com o objeto, com seu corpo, ou seja, percebem a reação das suas ações e a si mesmos nesses momentos. O que contribui para o conhecimento de si e apropriação do entorno, das características dos objetos que, a cada encontro, vão sendo mais percebidas e ampliadas em seus momentos de fazer.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço; Organização; Bebês; Primeiríssima Infância.

INTRODUÇÃO

Aparentemente, os pequenos detalhes não deveriam ser ignorados, pois é apenas por meio deles que grandes projetos são possíveis. São Jerônimo

Muitos autores trazem em suas pesquisas a organização do espaço para os bebês, alguns deles dizem que o espaço é um ‘terceiro educador’ no cotidiano da vida escolar do bebê. Mas, como podemos fazer uma organização adequada para bebês tão pequenos como os bebês que frequentam os Centros de Educação Infantil? Essa foi uma das reflexões que deu a margem inicial para essa escrita deste artigo.

O antigo irá reunir informações de uma pesquisa bibliográfica com relação a como pode ser realizado com qualidade uma organização que oportunize boas vivências, pesquisas e experiências vivenciadas pelos bebês de 0 a 3 anos.

Segundo a autora Maria Horn (2017) a organização dos espaços se constitui como aqueles que estruturam o currículo, como um parceiro na ação pedagógica e no cotidiano dos bebês vivenciados no CEI. para autora torna-se urgente pensar na organização, na disposição dos materiais e em quais materiais podemos oferecer para os bebês.

Maria Horn (2017, p. 17) entende que o espaço não é só um cenário de educação infantil, para a autora, revela-se como um lugar de “concepções de infância, de criança, de educação, do ensino e da aprendizagem”. E a forma de organização, de apresentação do espaço e dos materiais traduzem o modo como pensamos e como concebemos a concepção de bebês.

Para a autora é imprescindível que se compreenda que é preciso construir um espaço que reflita a cultura, as vivências e as necessidades de todos que ali habitam no ambiente escolar, ou seja, adultos, bebês, crianças, comunidade escolar, adultos de apoio e as famílias. Além disso, a autora ainda complementa, colocando que o bebê “é a gente do seu próprio conhecimento, protagonista e ativo, alguém que aprende por meio da interação com o meio e com outros parceiros”. (HORN, p. 24)

Em um contexto pensado e organizado podemos promover uma construção de “autonomia moral e intelectual nos bebês”, (HORN, 2017, p. 25) estimulando a curiosidade e auxiliando a formar ideias próprias acerca das coisas e do mundo que o cercam. (HORN, 2017)

Neste sentido, é fundamental pensarmos e refletirmos sobre o “modo de organização dos espaços na educação infantil, entender de que espaços estamos falando e de como os bebês interagem nesse espaço”. (HORN, p. 18)

O ESPAÇO E A ESTÉTICA

O espaço onde a criança vivencia suas experiências nos Centro de Educação Infantil é um lugar de ação que constrói um processo de “integração do pensar e do fazer” (BARBIERI, 2021, p. 13)

Segundo a autora Stela Barbieri (2021, p. 13) existe um ponto que é importante na hora de organizar e pensar nas propostas e vivências das crianças, que é a estética. Para a autora a estética “revela um cuidado e cultivo de uma presença ativa, onde todos os materiais expressam valores, onde procura-se intencionalmente enriquecer as múltiplas relações” que cada bebê cultiva no seu cotidiano.

Para esse lugar cria-se “deslocamentos para os corpos e pensamentos que se desdobram e uma rede de relações expressivas que podem se dar por múltiplas linguagens”. (BARBIERI, 2021, p. 13) Nossas ações como educadores estão “implícitas nas materialidades escolhemos e nos ambientes que criamos, no qual podemos dialogar com participantes das ações” que realizamos ou

que trazemos em nossa organização. Como “pensadores, artistas, poetas, educadores, cientistas e psicólogos”. Onde, como nos traz a autora, “ tecemos uma rede de conceitos que estruturam nosso trabalho”. (BARBIERI, 2021, p. 13)

A experiência estética é caracterizada por uma certa qualidade da sensação que está mais próxima do estranhamento e da problematização do que da melhor experiência do reconhecimento. Ela afeta, surpreende, mobiliza, espanta, faz pensar e provoca uma suspensão na nossa maneira habitual de perceber e viver. Ela coloca a cognição - habitualmente voltada para a vida prática, a reconhecimento e a solução de problemas - num estado especial, transpondo seus limites ordinários. (BARBIERI, 2021, p. 14)

Neste sentido, a experiência estética “acontece ao longo da vida e nos marca. são uma bagagem que carregamos, uma experiência corporificada que nos traz deslocamentos e/ou perplexidades”. (BARBIERI, 2021, p. 14) Elas nos impactam e nos afetam nas nossas ações e formas de pensar.

Corroborando com esse pensamento, Maria Horn (2017, p. 29) coloca um ponto de vista de Fortunati (2014) onde afirma que uma educação adequada para os bebês precisa-se ser levado em consideração alguns aspectos importantíssimos, como:

- O contexto físico como algo que sustenta e alimenta o processo de aprendizagem, em vez de ser simples cenário;
- o conhecimento gerado dentro de contextos espaço temporais específicos representam o ambiente no qual a criança e os educadores compartilhem a vida cotidiana, constrói relacionamentos e experiências e gerou novos saberes e novos conhecimentos, e
- o foco nas oportunidades, e não nos resultados, acompanhe os educadores na conquista da compreensão mais profunda de como as crianças aprendem, em vez de valorizar o que elas não aprendem. (HORN, 2017, p. 29)

Assim podemos alimentar os bebês de forma positiva para que vivam suas experiências, suas vontades e tenham o ímpeto de ir viver de fato tudo que for possível no espaço previamente organizado, pensado e planejado. Ver seus “encontros, indagações, perguntas que as materialidades provocam” Além disso, “a disponibilidade e presença do educador que são imprescindíveis para o engajamento das investigações dos bebês”. (BARBIERI, 2021, p. 18) e entender e propiciar a “vivência protagonista dos bebês, é fundamental compreender suas implicações na organização do contexto físico e contexto espaço temporal, sem desconsiderar o entrelaçamento que existe entre ambos” (HORN, 2017, p. 29)

QUEM É ESSE BEBÊ QUE NOS DEPARAMOS?

É sabido que os bebês são sujeitos de direitos e ocupam em nossa sociedade um lugar muito importante. essa vida também que é “a essência de ser alguém que começa a viver”. (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p. 9)

Para entendermos quem é esse bebê é preciso, conforme as autoras Rosset, Rizzi e Webster (2017, p. 9) “acompanhar o desenvolvimento e a jornada de crescimento e aprendizagem da infância”.

Segundo as autoras (2017, p. 10) os bebês são “pesquisadores por natureza e a sua criatividade é provocada pela novidade e pelo desconhecido que se sentem atraídos pelo que se destoa

daquilo que estão acostumados”.

A experiência do bebê ganha mais possibilidades a partir do domínio de novas ferramentas de interação com o mundo. Melhora a habilidade como a linguagem, o foco da ação e ela começa a se interessar por montar e desmontar, testar, procurar, investigar, entrar e sair, acender e apagar, abrir e fechar... desse modo, quando expostas a novidade, as crianças são atraídas para descoberta do funcionamento das coisas. (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p. 10)

E assim surgem perguntas que são aliadas às pesquisas dos bebês, além de sensações corporais. Os bebês podem “aprender muitas coisas, como: exploração e pesquisa, descoberta, prazer, prática, domínio, novas habilidades, confiança, autoestima e segurança” tudo isso por meio da curiosidade. É o que as autoras chamam de “fluxo da curiosidade na criança”. (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p. 11)

A partir desse ponto de vista a autora Maria Horn (2017, p. 29) traz um pensamento de Fortunati (2009, p. 72) onde o autor fala sobre a consideração de situações de atividades livres como

um contexto privilegiado para observação das capacidades elaboradas e construtivas pos-sas em prática de um modo espontâneo pelos bebês tanto nas Vertentes das relações quanto na vertente do conhecimento do mundo físico, bem como sugerir com a modalidade de proposta ou intervenção por parte do adulto que não seja invasiva e ao mesmo tempo esteja direcionado e acompanhada apoiar os percursos evolutivos individuais e grupais.

Nesse sentido, segundo as autoras Rosset, Rizzi e Webster (2017, p. 12) Piaget definiu curiosidade como “a necessidade de explicar o inesperado e procurar preencher informações que faltam”. Para ele, “as crianças são pequenos cientistas”.

E acrescentam ainda uma fala de Gisela Wajskop (2016) que diz que curioso “por meio do temperamento curioso, a criança interessada se aproxima dos elementos da cultura para aprender sobre os conhecimentos acumulados pela humanidade” e ressaltam a ação do professor que “pela mediação do professor, as crianças vão desenvolver indo competências para fazer perguntas de maneira aprofundar seus saberes, comparando-os, registrando, comunicando, e desenvolvendo o pensamento crítico e científico”. (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p. 12)

As autoras Cisele Ortiz e Maria Tereza Carvalho complementam que “o bebê começa brincando com os próprios sentidos, num crescente jogo de descobertas, desenvolvimento de habilidades e construções de significados” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p.103). Assim, “perceber o que se passa dentro e fora do corpo é uma tarefa de integração” (TRINDADE, 2007 apud ORTIZ; CARVALHO, 2012). O bebê primeiro “brinca com aquele que dele se ocupa com atenção para depois brincar com seus pés, suas mãos e sons que consegue emitir as diferentes partes do seu corpo, a saber, o que é dele, o que é do outro, num jogo de diferenciação eu/outro”. (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p.103)

E concluem que “ao brincar o bebê faz laço com o mundo ao seu redor, com aqueles com quem ele se relaciona e com universo cultural no qual está inserido.” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p.104)

MATERIAIS ABERTOS: CESTOS DOS TESOUROS

O primeiro brinquedo do bebê é o corpo do adulto que se ocupa dele. Seja nos momentos de cuidado, de alimentação, banho, troca, para que o bebê permita-se viver, descobrir e pesquisar é necessário que um vínculo seguro e de confiança esteja bem construído.

Segundo as autoras Goldschmied e Jackson (2006, p. 113) o bebê precisa de oportunidades para brincar e aprender quando não está recebendo atenção de um adulto próximo.

A consciência de seu corpo cresce, à medida que o bebê enfia seu pequeno pulso em sua boca e, deitado de costas, identifica seus dedos dos pés e das mãos, vindo a conhecer essas extremidades por meio do ato de sugá-las também. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 113)

A coordenação dos olhos, mãos e boca, marcam um grande momento para que as aprendizagens manipulativas aconteçam onde todas essas habilidades o bebê precisa desenvolver além de ter a oportunidade para isso. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006)

Elinor e Sônia (2006, p. 114) acrescentam que o cérebro do bebê cresce mais rápido no período da primeira infância do que em qualquer outro momento de sua vida, e que se desenvolvem ao “responder a fluxos de informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, olfato, paladar, audição e visão, além do movimento de seu corpo.

As autoras Patrícia Gimael e Selma Aguiar (2013) contribuem com alguns pontos do desenvolvimento do brincar no primeiro ano de vida, sendo que:

No primeiro ano de vida a principal tarefa do desenvolvimento cerebral inicial é a formação e o reforço das ligações, as sinapses e as conexões entre os neurônios que se formam à medida que a criança cresce e experimenta mundo que a cerca. Estabelece relação com os pais, com os membros da família e com os outros cuidadores. [...] O cérebro de um feto produz praticamente duas vezes mais neurônios do que vai de fato precisar, o que funciona como uma margem de segurança, aumentando as chances dos recém-nascidos virem ao mundo com o cérebro saudáveis. [...] Essas redes de sinapses ao serem utilizadas e reforçadas na vida diária passam a fazer parte do currículo permanente do cérebro e caso não sejam utilizadas frequentemente ou com certa continuidade elas serão eliminadas, logo a experiência desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do circuito cerebral de uma criança. (GIMAEL; AGUIAR, 2013, p. 19)

Contribuindo com esse processo de descobertas e a sensorialidade, as autoras Elinor Goldschmied e Sonia Jackson nos apresentam o Cestos de Tesouros que é composto por materiais abertos, ou seja, materiais que possibilitam os bebês explorarem e esgotarem suas pesquisas fugindo dos brinquedos tradicionais e prontos, com características que não ampliam as descobertas dos bebês.

Os autores relatam que “nenhum dos objetos contidos no Cesto do Tesouro é um brinquedo comprado e muitos podem ser encontrados no ambiente do lar de crianças pequenas”, ou seja, “em armários de cozinha, nas panelas, caixas de sapato, chave de carro e etc”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 115)

A seleção desse material é feita a partir da observação “no entanto é preciso que a criança consiga sentar-se, mas ainda permanece presa a um lugar ou no início engatinhar”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 115)

As autoras colocam que podemos observar um bebê em ação no cesto de tesouros e, diante dessa observação, podemos perceber “quantas coisas diferentes eles fazem, ou seja, olham, tocam, apanham-os e colocando na boca, lambendo, balançando, batendo com eles no chão, juntando, deixando-os cair, selecionando e descartando”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 115)

As autoras Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006, p. 115) ressaltam que a “maneira como todo o corpo é envolvido nesta atividade e como respondem de maneira vivida ao estímulo e excitação”.

Por intermédio das ações de “sugar, pôr na boca e manusear, os bebês estão descobrindo coisas a respeito de peso, tamanho, formato, textura, sons e cheiros e quando escolhe um objeto podemos imaginar que estejam dizendo: ‘o que é isso?’” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 115)

A atenção concentrada dos bebês “pode durar até uma hora ou mais, existem dois fatores que corroboram com a curiosidade da criança que é a variedade de objetos e praticar sua crescente habilidade de tomar posse”. Ou seja, “por sua própria vontade daquilo que é novo, atraente, próximo e o outro é a confiança que oferece, a presença atenta, mas não ativa do adulto”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 116)

As autoras ressaltam ainda o adulto que se ocupa desse bebê e a sua ação diante deste brincar no qual o bebê “precisa da segurança que a nossa presença interessada dá quando ele encara o desafio que, os objetos que ele pode estar manipulado pela primeira vez, apresenta”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 116)

Se observamos um bebê explorar os itens do cesto de tesouros é fascinante ver o prazer e o interesse com que ele escolhe os objetos que o atrai, a precisão que ele mostra ao levá-los à boca ou passar de uma mão para outra e a qualidade de sua concentração ao tomar contato com o material para brincar. Notamos uma observação concentrada em sua habilidade para escolher e voltar a um item preferido que o atrai, às vezes compartilhado com prazer com adulto responsável, ele não tem dúvidas acerca da sua capacidade de selecionar e experimentar. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 116)

Sendo assim, os adultos que estão próximos e na vida desses bebês precisam ter um olhar e oportunizar um entorno ótimo no qual possam priorizar que os bebês tenham “posições confortáveis para trabalhar, ou seja, aqueles que ainda não ficam muito firmes ao sentar e podem cair e precisam de ajuda para levantar”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.118) Por isso o ideal é que o cesto seja ofertado somente quando o bebê já conquistou a posição do se sentar ou já iniciou o engatinhar, mas ainda mantém-se com sua atenção nos objetos presentes no cesto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tivemos contato com um ponto importante quando pensamos na organização dos espaços para bebês tão pequenos, vimos um pouco quem é este bebê que está diante de nós e os materiais que podem oportunizar um gama de conhecimento mais do que os brinquedos prontos.

É sabido que neste momento o brincar existe uma troca de olhares muito intensa entre os bebês e os objetos que detém sua atenção, muitas vezes entre os bebês em si e entre os bebês e seus adultos.

Existe também um compartilhamento de objetos muitas vezes e o quanto a observação é uma grande aliada para pensarmos na organização dos espaços, na escolha dos materiais e em conhecer de fato este bebê.

A autora Cisele Ortiz (2012, p. 123) vem nesse pensamento colocando que a “versatilidade dos materiais de largo alcance estimula a imaginação, são objetos versáteis, que podem se transformar a depender da proposta ou da escolha das crianças”. Onde a possibilidade dos materiais mobilizam uma infinidade de ações, contribuindo para a construção do significado, ou seja, os materiais “constituem-se como elementos flexíveis que estimulam o protagonismo das crianças e a partir deles, elas podem observar suas características e explorar intervenções no espaço”.

Completando este pensamento, as autoras Janet Gonzalez-Mena e Dianne Eyer (2014) mencionam que é preciso entender o mundo e conhecê-lo, tais pontos só são possíveis diante do envolvimento de um bebê ativo, com vontades e desejo de agir. E acrescentam que “o processo de captar informações, organizá-las e finalmente usá-las para se adaptar ao mundo é a essência da experiência cognitiva”(GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 158).

Assim, podemos dizer que “o senso de futuro das crianças também aumenta à medida que a capacidade de prever cresce com a ampliação de experiências com o mundo.” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 161)

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Territórios e invenções: ateliê em movimento**. 1. ed. São Paulo: Jujuba, 2021.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Ed. Blucher, 2012.

GIMAEEL, P.; AGUIAR, S. **Infância vivenciada**. 1.ed. São Paulo: Paulinias, 2013.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON. S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, D.W. **O cuidado de bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH Editora LTDA, 2014.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

ROSSET, J. M.; RIZZI, M. A.; WEBSTER, M. H. **Educação Infantil: um mundo de janelas abertas**. 1. ed. Porto Alegre: Edelbra, 2017.

O PAPEL DO COMPUTADOR COMO FERRAMENTA DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA



FRANCILENE PETERS SANTOS

Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) ano de conclusão: 2008; Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na E.M.E.F Ayres Martins Torres; Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na E.E Professor Milton Cruzeiro.

RESUMO

A informática está presente na sociedade moderna e consequentemente nas escolas. Nesse sentido a informática pode contribuir com diversas possibilidades com a aquisição do conhecimento e na intervenção do ensino-aprendizagem. O presente artigo busca conciliar os conteúdos de língua portuguesa e a informática, auxiliando no ensino da língua materna, evidenciando as possibilidades dessa ferramenta. Nossa pergunta investigativa consiste em quais as possibilidades que o professor de língua portuguesa pode agregar com o uso da informática no ensino da língua materna? Dessa forma, o objetivo geral do presente artigo é apresentar concepções do uso da tecnologia e informática no contexto escolar. Os objetivos específicos permeiam em inserir a informática nas aulas de língua portuguesa; as legislações pela perspectiva das ferramentas tecnológicas na educação; os caminhos percorridos pela informática no Brasil e a inclusão digital nos documentos. O referencial teórico utilizado foi de cunho bibliográfico com autores contemporâneos e notamos que há inúmeras possibilidades de ensinar a língua materna com o uso da informática e as tecnologias dentro da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Informática Educacional; Ferramenta Pedagógica; Língua Materna.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um reflexo do que acontece na sociedade, e se a tecnologia está presente em diversos meios, não poderia estar fora da escola, considerando a sociedade contemporânea em que atuamos.

Nossa justificativa para o presente artigo se apoia em refletir sobre a educação, suas ferra-

mentas pedagógicas e como elas perpassam pela utilização da informática e todas as possibilidades que a cercam é algo inerente e necessário para o educador, e pensando nesse contexto, nossa pergunta investigativa consiste em quais as possibilidades que o professor de língua portuguesa pode agregar com o uso da informática no ensino da língua materna?

Nesse diapasão, o objetivo geral é apresentar concepções do uso da tecnologia e informática no contexto escolar. Os objetivos específicos permeiam em inserir a informática nas aulas de língua portuguesa; as legislações pela perspectiva das ferramentas tecnológicas na educação; os caminhos percorridos pela informática no Brasil e a inclusão digital nos documentos.

COMPREENDENDO A INFORMÁTICA COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Iniciar o presente artigo adentrando no uso das tecnologias educacionais, e mais especificamente a informática educacional, a responsável pela transformação do computador em uma ferramenta pedagógica.

Nesse sentido, o computador se faz presente em quase todas as comunidades escolares, bastando apenas criatividade do professor em como utilizar os recursos que temos em mãos e transformá-los em ferramenta pedagógica que poderá atingir algum objetivo. Tendo nosso objetivo em abordar o computador como ferramenta pedagógica na construção do conhecimento, em que o professor é o mediador de tal construção através do ensino com o auxílio da tecnologia, neste caso, com a informática educacional, Valente (1997) nos elucida que,

O que seria a utilização do computador na educação de maneira inteligente? Seria fazer aquilo que o professor faz tradicionalmente, ou seja, passar a informação para o aluno, administrar e avaliar as atividades que o aluno realiza, enfim, ser o "braço direito" do professor; ou seria possibilitar mudanças no sistema atual de ensino, ser usado pelo aluno para construir o conhecimento e, portanto, ser um recurso com o qual o aluno possa criar, pensar, manipular a informação? (VALENTE, p. 56, 1997)

Dessa forma, o autor (1997) nos evidencia algumas possibilidades do uso de ferramentas presentes no computador a fim de mostrar ao professor que muito pode ser feito se ele tiver em mãos as ferramentas necessárias e uma metodologia adequada para usar esses novos recursos tecnológicos na sala de aula.

JOGO ELETRÔNICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO: ALIADO OU INIMIGO?

Partindo dos documentos oficiais nessa trajetória de compreender os jogos eletrônicos e em especial amparados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, podemos compreender que,

A verdadeira mágica dos computadores reside no fato de eles não estarem amarrados ao velho mundo analógicos dos objetos. Podem imitar muito desse mundo, é claro, mas são também capazes de adotar novas identidades e desempenhar novas tarefas que não tem absolutamente nenhum equivalente no mundo real. (PCNEM, 2001, p.49)

Sendo assim, o presente artigo busca elucidar algumas formas de trabalhar com informática

no contexto escolar para buscar, além do conhecimento prazer e diversão. Quando falamos de informática educacional é difícil deixar de pensar em jogos. Alguns professores têm o jogo como um grande inimigo, pois nas aulas o jogo se faz companhia dos alunos desinteressados. Muitos professores talvez tenham passado por experiência em que o aluno tira um jogo da mochila e começa a atrapalhar a aula, algum objeto eletrônico que irrita com seus bips e até mesmo o celular que possui jogo sem finalidade intelectual, nem educativa.

Todavia, se utilizado de forma correta, o jogo pode ser aliado do professor desde que ele tenha uma finalidade e não seja um objeto de descontração, conforme contextualiza Vianna (2004):

Estamos diante de uma nova cultura. Não é escapismo. É outra coisa. É uma maneira de escapar do escapismo do 'real' (da 'Matrix')? E não vejo como poderia ser diferente. Os garotos estão sozinhos nesses novos mundos, que os adultos não entendem, ou ignoram ou desprezam com uma arrogância de quem ainda finge saber das coisas e está no controle. Como já disse John Katz, num texto bem raivoso: Tudo o que eles (os adultos) têm para oferecer são sistemas educacionais tediosos ou ultrapassados, estruturas políticas que não mais funcionam e formas exauridas de uma cultura murcha, sacrossanta e onerosamente subsidiada. Exagero? O adulto que tiver algo diferente disso para oferecer que atire a primeira pedra. Ou fique calado, deixando a meninada jogar e aprender o que deve aprender. Pois diversão também cria cultura. Seja lá o que ela for. (VIANNA, p.103, 2004).

Partindo das palavras da autora (2004), o jogo pode ser uma ferramenta aliada do professor na construção do conhecimento, basta levar para a sala de aula algo que seja pedagógico, educativo. Os jogos pedagógicos podem ser encontrados facilmente na biblioteca e ainda mais, quando se fala em jogos eletrônicos estamos relacionando algo à tecnologia, ou seja, o jogo pedagógico pode ser considerado uma ferramenta tecnológica educacional.

O jogo eletrônico possui uma variedade muito grande de conteúdo e sua elaboração não depende apenas de um profissional, como por exemplo, em um jogo que está relacionado à história, ou caça palavras onde se envolve a língua portuguesa, para a criação desses jogos se faz necessário que uma pessoa da área que realmente conheça a história ou a estrutura da língua, além de alguém que conheça as ferramentas necessárias para se criar um jogo.

Alguns teóricos afirmam que os jogos são apenas instrumentos que as crianças têm para retirá-las do mundo real, se uma ferramenta tão usada pode se tornar um elemento pedagógico, e a missão do professor é adequar o conteúdo dos jogos a sua sala de aula, uma vez que os alunos podem desenvolver um grande interesse por eles, conforme pontua Almeida (2001):

Elas [as crianças] têm uma história de oralidade como forma de conhecimento do mundo não tem uma história de conhecimento do mundo como nós temos. A nossa história é, principalmente, a da escrita e leitura e a delas é a da oralidade. A oralidade liga-se às produções em imagens e sons por muitos fios, mas principalmente pelo seu realismo e pela sucessividade no tempo: cadeia de imagens em movimento sucessivo/cadeia de sons sucessivos, compondo um processo metonímico de significação. (ALMEIDA, 2001).

O jogo pode ser carregado de fontes que podem despertar o interesse dos alunos, como cita Almeida (2001), o mundo da criança está ligado à oralidade e os jogos possuem em muito uma forma para se trabalhar com isso, uma vez que jogos eletrônicos educativos são baseados em histórias ilustradas, figuras para pintar, desenhos para criar diálogos e muitos sons podem ser produzidos. Além da construção de conhecimento os jogos eletrônicos podem gerar discussões acerca de um assunto, como por exemplo, o tema violência que é tratado como um dos temas transversais na educação.

Dessa forma, um debate promovido por meio do que eles gostam possivelmente os fará ter uma visão mais crítica da realidade. Em algumas escolas, possivelmente na periferia, onde a realidade é a mesma vivida nos jogos de guerra e violência o tema pode ser levado ainda mais a sério tratando de conflitos entre rivais e até mesmo expor as experiências vividas.

Desde que seja feita com alguma finalidade não há problema em demonstrar a realidade da sociedade brasileira, porém isso se limita apenas as séries mais avançadas do ensino médio e não a qualquer idade para não influenciar a violência, já que o nosso objetivo como educadores é formar cidadãos críticos a assuntos universais.

Nesse sentido, o computador se torna um mediador de jogos eletrônicos, das versões mais recentes de jogos possivelmente também estão na versão para computadores, porém é difícil mediar um debate ao mesmo tempo em que os alunos se entretêm, por isso, a aula deve ser planejada, para não deixar de atingir os objetivos decididos pelo professor.

Carlos Sabará questiona em um debate de mesa redonda "Por que os jovens não se interessam pela escola, mas perdem horas respondendo a jogos de perguntas respostas?" SABARÁ (2004, p. 23), essa pergunta nos remete a ideia de que os alunos se interessam por jogos, uma possível resposta para essa questão é que a escola se tornou algo ultrapassado para os alunos e que eles estão em busca de algo novo, diferente e encontram nos jogos suas necessidades de conhecer as novidades, ou a própria busca do conhecimento, de uma forma mais agradável naquilo que eles gostam ao invés de ficar absorvendo os conteúdos impostos pela escola.

Em contrapartida, o jogo educativo utilizado de forma errônea pode fazer com que fuja da real intencionalidade de aprender, sendo dever da escola proporcionar o aprendizado ao aluno, seja por meio de ferramentas pedagógicas já utilizada há anos ou por novas tecnologias: "A escola, no entanto, não deve achar que sua função é ensinar os alunos a buscarem entretenimento e prazer. O uso dos jogos deve ter o propósito de contribuir com o intelecto do aluno" SABARÁ (2006, p. 26)

Considerando o ambiente da sala de aula, especificamente nas aulas de língua portuguesa, o aluno é exposto a um texto com um tema, geralmente temas transversais como sexualidade e meio ambiente, e a partir deste tema desenvolvem outro texto no formato de uma narrativa. Algumas vezes esses temas não são abordados da melhor forma e o professor já indica como avaliação uma redação englobando-os. Uma possível forma de trabalhar com a narrativa no ensino fundamental II, nas aulas de língua portuguesa, é utilizar as imagens de jogos eletrônicos.

Nesse contexto, Vygotsky (1991) em sua principal teoria, a ZDP (zona de desenvolvimento proximal), define a importância do lúdico para o desenvolvimento e aprendizado de uma criança, pois a atividade lúdica pode satisfazer os seus desejos, indo além do que sua experiência permite, conforme disserta:

É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brincar é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação de uma situação imaginária nova. (VYGOTSKY, 1991, p. 117)

Dessa forma podemos pensar que o jogo pode trazer aos alunos alguns benefícios em relação a experiência nova de imaginação na construção de uma narrativa. Possivelmente seria mais fácil o aluno criar uma redação narrativa com uma figura do 'Mário Bros' salvando a princesa do que pedir a ele que crie uma redação narrativa envolvendo o resgate de uma princesa no castelo do dragão. As duas abordam o mesmo tema, porém com a figura de um jogo conhecido por eles possivelmente trará mais criatividade e ânimo para realizar.

Outro exemplo prático, podemos solicitar a criação de uma redação narrativa com 15 linhas abordando o tema: a princesa e o mocinho. Temas desse sentido geralmente são apresentados em algumas series do ensino fundamental II e poderiam ser substituídos, por exemplo, pela análise da figura abaixo e na sequência dissertar sobre o que a figura representa.



Figura 1: Super Mario e a princesa Peach. (<https://www.correiodopovo.com.br/blogs/cinecp/super-mario-bros-o-filme-the-super-mario-bros-movie-1.1013473>) Acesso 14 maio 2024.

Possivelmente essa figura fará com que o aluno tenha maior criatividade do que apenas fazendo o ler um enunciado complexo, dependendo da sua cultura, contexto e cotidiano.

Dessa forma, alguns jogos que envolvam a violência também podem ser tratados na aula de língua portuguesa do ensino médio, já que a realidade da nossa sociedade não é diferente daquela que vemos nos jogos. Uma cena de um famoso jogo para computadores o 'Counter Strike' nos remete a um cenário parecido com o do Rio de Janeiro que vive em cenas de violência.

Trabalhar no ensino médio com a possibilidade de amenizar o problema das drogas nas periferias é um tema atual e preocupante, além do jogo que pode nos servir de material de apoio à aula, também contamos com revistas e jornais que sempre abordam esse mesmo tema. Se o jogo que aborda a violência em seu conteúdo for banido da escola as revistas e jornais também deverão ser já que trabalham com o mesmo conteúdo, como professores devemos policiar o uso dessas ferramentas para que não sirvam de influência aos alunos.

A utilização dos jogos na educação pode ser uma alternativa na busca de novas ferramentas para a sala de aula. Formar cidadãos críticos é o papel da escola, então como professores devemos buscar o máximo de recursos possíveis para não deixar a nossa aula cair em rotina, pois assim nenhum aluno saberá diferenciar o que é realidade e o que é teoria.

Assim, para além dos jogos eletrônicos para computador, os professores também contam com jogos chamados de educativos ou educacionais, proporcionando além de diversão, o aprendizado a partir do seu conteúdo.

Os jogos pedagógicos, assim como os outros, possivelmente podem proporcionar ao aluno não apenas diversão e conhecimento, mas também motivação, ainda mais se o jogo for um desafio ou mesmo com dois jogadores, sendo um contra o outro. O desejo de vencer certamente fará com que o aluno preste mais atenção nas dicas, desenvolva seu raciocínio lógico e estimule a criatividade dependendo do jogo.

JOGOS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTAS DENTRO DA SALA DE AULA

Inicialmente compreender o significado de jogos educacionais perpassa pelo presente artigo, conforme definição do dicionário virtual Wikipédia (2008)

Jogos educacionais são jogos elaborados especificamente para ensinar as pessoas sobre determinado assunto, expandir conceitos, reforçar desenvolvimento e entendimento sobre um evento histórico ou cultural, ou ainda auxiliar na aprendizagem de alguma habilidade enquanto se joga. Os jogos educacionais podem apresentar várias configurações, desde jogos de tabuleiro, jogos de cartas ou mesmo vídeo games. (WIKIPEDIA, 2008)

A partir dessa informação do site Wikipédia faz por nos remeter a ideia de jogo educacional sendo tudo àquilo que se aprende com algum instrumento de diversão. Os jogos possuem algumas características em comum, tanto nos jogos que não são para computador quanto aos outros jogos mais arcaicos podemos encontrar uma regra e uma competição, seja contra a inteligência artificial do computador, ou contra um oponente, conforme exemplificamos na sequência.

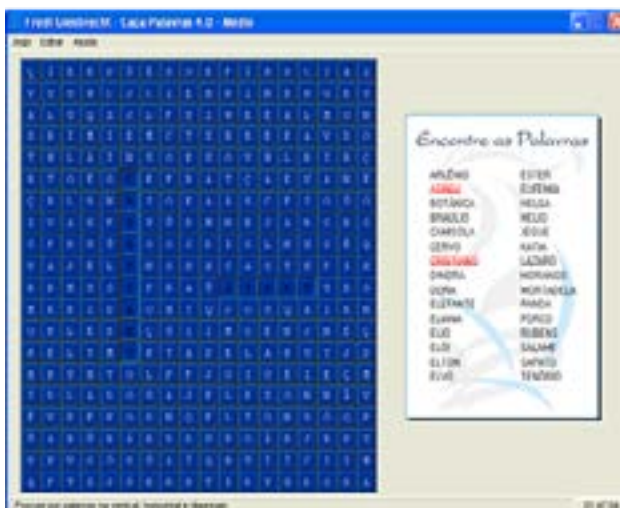


Figura 3: Caça-palavras (Autoria: Autor)

O jogo exemplificado na figura acima tem por objetivo encontrar algumas palavras escondidas dentro do quadro azul, em um prazo estipulado, muito comum nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental II, porém esta é uma versão para computadores e além do objetivo do professor que é fazer o aluno buscar as palavras conhecidas, ele ainda conta com uma grande possibilidade de competição, em que vence quem encontrar o maior número de palavras possíveis.

Dessa forma, além da busca pelas palavras, o professor de língua portuguesa pode trabalhar com esse jogo na aquisição lexical, bastando apenas um dicionário para fazer as consultas e aproveitando o contexto, com que os alunos conheçam e aprendam a usar os verbetes do dicionário, conforme Silva (2003) nos elucida:

Eu conheço um bom lugar onde o bom é distinto do ruim; as palavras são transparentes; o sentido é correto, preciso e objetivo; não há o que interpretar, nem do que duvidar. As palavras referem-se, sempre, a uma única e mesma coisa, todas às vezes que lá vamos buscar informações e tirar dúvidas: um mundo construído pela ciência da linguagem com a própria linguagem. (SILVA 2003, p. 151).

Diante das palavras de Silva (2003), o dicionário é uma ferramenta em que o aluno pode consultar de forma objetiva o significado das palavras, como em um jogo de caça-palavras, o qual possivelmente podemos trabalhar com palavras diversificadas, dependendo do assunto da aula, podemos trabalhar com as palavras relacionadas ao que foi abordado na aula, como por exemplo, se o tema da aula for Machado de Assis as palavras que deverão ser encontradas são as relacionadas ao autor, podendo ir até mais a fundo e colocar palavras relacionadas a época e estilo de Machado.

Outro jogo muito conhecido de nossas infâncias é o jogo da forca que além de poder escolher as palavras também elas devem ser escritas de forma correta quanto à acentuação, se o oponente perder ele é enforcado. O jogo da forca possivelmente fará das aulas de língua portuguesa um divertido aprendizado, além das palavras grafadas corretamente também é possível trabalhar com as palavras empregadas no conteúdo do dia de uma forma lúdica e prazerosa, em que o autor (1986) nos ensina:

Quero falar aqui de um jogo, o “jogo do saber”. Pode-se praticá-lo em vários locais, ou melhor, em todo em qualquer espaço social, de uma maneira ou de outra. Sendo assim, toda a sociedade seria como uma sala de aula, sem limites de paredes ou teto. Mas, ele tem, ou deveria ter na sala de aula das escolas um espaço privilegiado para o seu exercício. Dessa forma, procurarei apontar aqui, algumas características do “jogo do saber” dentro dos limites da sala de aula. Falar do “jogo saber” é tentar recuperar o caráter lúdico do ensino/ aprendizagem. (MARCELLINO 1986, p. 59).

Assim, os jogos além de proporcionar diversão os jogos pedagógicos ou educativos ainda carregam uma motivação, fator importante no aprendizado. Alguns professores se esquecem de parabenizar o aluno quando ele acerta um determinado exercício, mas o mesmo possivelmente não se esquece de dizer que está errado e que ele deve refazer, algumas vezes até mesmo com palavras duras, diferente do jogo que com palavras de motivação consegue despertar mais vontade do aluno em continuar no desafio, mesmo depois de ter errado.



Figura 4: Jogo da forca 1 (Autoria: Autor)

Nesse jogo da forca percebemos que o conteúdo trabalho são os coletivos, os quais também devem aparecer nas aulas de língua portuguesa. Quando o jogador está errando o personagem fica triste, quando a palavra é encontrada, ele fica feliz.

Dessa forma, com características infantis, os jogos possivelmente proporcionam interesse aos alunos, além de motivação e diversão, e ao mesmo tempo, o educador irá trabalhar com os conteúdos obrigatórios, fazendo com que os PCNs realizem a interação com as disciplinas específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo percorreu inicialmente as possibilidades no uso da informática na escola, evidenciando a informática para além do uso do computador como um simples objeto e sim uma ferramenta pedagógica que deve ser inserida no cotidiano escolar. As diferentes concepções do uso de tecnologia e informática no contexto escolar também foi abordada com a finalidade de enxergar esse uso para além da simples utilização da sala de informática, que podemos fazer uso de diversos recursos tecnológicos para com os alunos, aumentando o leque de diversidade no ensino-aprendizagem.

A informática inserida nas aulas de língua portuguesa pode ser utilizada de diversas formas, desde simples digitação de textos, pesquisas, redações, aumentando as possibilidades de inserção dessa ferramenta no ensino de língua materna com maior efetividade da participação do aluno, sempre enfatizando o papel mediador desse professor, pois com seu apoio há a evolução do aluno com o uso desses recursos pedagógicos e conseqüentemente a evolução do aprendizado.

As legislações na perspectiva das ferramentas tecnológicas na educação também foram abordadas no presente artigo, evidenciando a evolução desse processo e em especial o Proinfo para promover de fato o uso pedagógico das tecnologias na sala de aula e garantido o acesso e permanência como recurso pedagógico.

Em continuidade foram percorridos os caminhos da informática educacional no Brasil atra-

vés de uma perspectiva histórica até chegar na regulamentação do processo de informatização nas escolas. E por fim, a inclusão digital e os PCNs, para compreender que a informática também deve ser vista como um instrumento para complementar o aprendizado dos alunos e que a alfabetização tecnológica aos cidadãos também se faz necessária.

REFERÊNCIAS

ARTIGUE, M. **Engenharia Didática**. 1996.

BARBERO, J. Martin. **O estudo da recepção em comunicação social**. In: **Sujeito o lado oculto do receptor**. São Paulo, 1996.

KLOCH, H. **Informática Básica e Tecnologias na Educação**. Indaial: UNIASSELVI, 2005.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: Moran, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NETO, Garcia O. N. **Informática educativa para menores de risco**. In: Anais, Congresso de Informática Educativa. Curitiba, 1998.

PONS, Pablos J. **Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional**. In: SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PROINFO: Informática e formação de professores/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

SALES, S. R. **Orkut.com.escol@: currículos e ciborganização juvenil**. Tese Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 1998.

VALENTE, J.A. **Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas**. Campinas: Unicamp, 2005.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso 04 abr. 2024

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



JUSCILENE SOUZA DOS SANTOS

Licenciada em pedagogia, pós-graduação em Arte Educação pela Faculdade Campos Elíseos; Alfabetização Matemática por Meio da Modelagem pela FACON; Psicologia Escolar pela Faculdade Conectada- Faconnect, Alfabetização e Letramento com ênfase em Gêneros Discursivos pela Faculdade Conectada- Faconnect; Gestão e Organização da Escola com Ênfase em coordenação Escolar pela Faculdade Conectada- Faconnect.

RESUMO

Os jogos e brincadeiras desempenham um papel fundamental na educação infantil, pois oferecem oportunidades ricas para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças. Aqui estão algumas maneiras pelas quais os jogos e brincadeiras são importantes nesse contexto: Desenvolvimento físico: Brincadeiras ao ar livre, como pular corda, correr e jogar bola, ajudam no desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e habilidades motoras das crianças. Desenvolvimento cognitivo: Jogos de quebra-cabeça, enigmas e jogos de memória estimulam o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o desenvolvimento da memória das crianças. Desenvolvimento social e emocional: Brincadeiras em grupo, como jogos de equipe e dramatização, ensinam habilidades sociais essenciais, como cooperação, comunicação, empatia e resolução de conflitos.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Brinquedos; Brincadeiras; Escola; Professor.

INTRODUÇÃO

O envolvimento dos pais no desenvolvimento das crianças é crucial para promover um ambiente propício ao crescimento saudável e ao aprendizado. Brincar não é apenas uma atividade recreativa; é uma oportunidade para as crianças explorarem, experimentarem e aprenderem sobre si mesmas e o mundo ao seu redor. Quando os pais se envolvem ativamente nas brincadeiras de seus filhos, estão fornecendo não apenas diversão, mas também apoio emocional, desenvolvimento cognitivo e social.

Ao brincar com seus filhos, os pais podem ajudá-los a desenvolver habilidades importantes, como resolução de problemas, tomada de decisões, criatividade e comunicação. Por exemplo, ao

construir uma torre de blocos juntos, os pais podem incentivar seus filhos a pensarem criticamente sobre como equilibrar os blocos e resolver problemas quando a torre desmorona. Essas habilidades são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal no futuro.

Além disso, brincar com os filhos fortalece os laços familiares e promove um senso de segurança e pertencimento. Quando os pais dedicam tempo para brincar com seus filhos, estão mostrando a eles que são valorizados e amados, o que contribui para uma autoestima saudável e relacionamentos positivos. Esses momentos compartilhados também ajudam os pais a entenderem melhor as necessidades, interesses e personalidades únicas de seus filhos.

É importante ressaltar que o tipo de brincadeira pode variar de acordo com a idade e os interesses da criança. Desde brincadeiras simples, como esconde-esconde e contar histórias, até atividades mais complexas, como jogos de tabuleiro e projetos de arte, os pais têm inúmeras oportunidades para se envolver e se divertir com seus filhos.

Além disso, os pais podem usar a brincadeira como uma ferramenta para ensinar valores importantes, como cooperação, empatia e respeito mútuo. Por exemplo, ao participar de jogos em grupo, os pais podem ensinar seus filhos sobre a importância de trabalhar juntos e respeitar as regras do jogo.

Em resumo, o envolvimento dos pais na brincadeira de seus filhos desempenha um papel vital no desenvolvimento infantil. Ao proporcionar um ambiente de brincadeira enriquecedor e apoiador, os pais estão preparando seus filhos para um futuro de sucesso e felicidade. Portanto, é essencial que os pais reservem tempo regularmente para brincar e se conectar com seus filhos, pois os benefícios em longo prazo são inestimáveis.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafiá-los para novas conquistas. Desenvolvimento linguístico: Brincadeiras que envolvem histórias, canções e rimas ajudam a desenvolver habilidades linguísticas, como vocabulário, compreensão auditiva e expressão verbal. Estímulo à criatividade: Brincadeiras artísticas, como desenho, pintura e modelagem, permitem que as crianças expressem sua criatividade e imaginem novas possibilidades. Aprendizado de conceitos acadêmicos: Jogos educativos, como quebra-cabeças com formas e cores, jogos de contar e classificar objetos introduzem conceitos matemáticos e de alfabetização de maneira lúdica e divertida. Autoexpressão e autoconfiança: Brincadeiras que permitem que as crianças escolham suas atividades, explorem seus interesses e tomem decisões promovem a autoexpressão e a autoconfiança. Promoção da autonomia: Brincadeiras que envolvem papéis de liderança, tomada de decisões e resolução de problemas ajudam as crianças a desenvolverem habilidades de autonomia e autoeficácia. Redução do estresse e da ansiedade: Brincadeiras proporcionam um meio natural para as crianças lidarem com o estresse e a ansiedade, promovendo o relaxamento e o bem-estar emocional.

Fomento à curiosidade e ao amor pelo aprendizado: Brincadeiras que estimulam a exploração, a descoberta e a experimentação ajudam as crianças a desenvolverem um amor pelo aprendizado e uma atitude positiva em relação à escola e ao conhecimento. Em suma, os jogos e brincadeiras são essenciais na educação infantil, pois oferecem uma abordagem holística e integrada para o desenvolvimento das crianças, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e acadêmicos. Ao incorporar jogos e brincadeiras em ambientes educacionais, os educadores podem criar experiências de aprendizado significativas e cativantes que estimulam o crescimento e o sucesso das crianças.

Ao estimular as crianças durante a brincadeira, os pais tornam-se mediadores do processo de construção do conhecimento, fazendo com que elas passem de um estágio de desenvolvimento para outro. Também, ao brincar com os pais, as crianças podem se beneficiar de uma sensação de maior segurança e liberdade para exploração, além de se sentirem mais próximas e mais bem compreendidas, o que pode contribuir para o melhor desenvolvimento de sua autoestima.

O jogar está nos documentos oficiais da educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), na Educação Infantil, as brincadeiras e os jogos devem ser bem planejados pelo educador, pois, se bem utilizadas no processo de ensino aprendizagem, se tornam um grande aliado na introdução dos conteúdos. Assim, os jogos e as brincadeiras ganham cenário e espaço na rotina escolar das crianças da educação infantil e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então.

O eixo movimento (que inclui os jogos e brincadeiras), abrange o sentido amplo do desenvolvimento relacionado à cultura corporal motora. O movimento é uma das primeiras formas de expressão da criança. Ele também é uma forma de interação com o meio social. Embora, muitas vezes, por motivos disciplinares, os professores acabam adotando posições que cerceiam o movimento infantil, é preciso levar em conta a importância desses movimentos e o que eles podem refletir na vida das nossas crianças. Por isso, a proposta pedagógica deve contemplar a expressividade e mobilidades próprias às crianças.

Na educação infantil os jogos têm sido muito utilizados com a finalidade de formação de hábitos e atitudes, memorização de conteúdos e mesmo para adaptar as crianças, pois envolve um conjunto de atividades relacionadas entre si.

Os conteúdos selecionados para o eixo de movimentos priorizam o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do desenvolvimento, possibilitando a apropriação corporal das crianças de forma que possam agir cada vez mais com intensidade e liberdade.

Conforme Kishimoto (1994), O presente trabalho, atem-se para a compreensão da importância de se trabalhar ludicamente com brincadeiras e jogos na educação infantil, tem por finalidade compreender a prática pedagógica do professor e a importância dos jogos de Educação Infantil, no desenvolvimento integral das crianças.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Foi por volta das décadas de 60 e 70, no século XX que a psicologia do desenvolvimento e da psicanálise colaborou para que se observasse a infância como o período primordial do desenvolvimento do ser humano, destacando o papel da brincadeira na educação infantil.

Para Wajskop (2009), a brincadeira infantil pode se constituir em uma atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procurem compreender o mundo e as ações nas quais estão inseridas no seu dia a dia. É uma atividade predominantemente infantil, é a forma pela qual se começa a aprender. A brincadeira aparece sempre como uma situação organizada, exigindo para aquele que brinca decisões que precisam ser tomadas, mesmo numa situação imaginária, quando as crianças interagem com diferentes objetos atribuindo-lhes outros significados, existe a escolha constante por parte da criança. É uma característica importante que exerce influência no desenvolvimento do autocontrole da criança. Na perspectiva Histórico-Cultural elaborada por Vygotsky (2013) e seus parceiros, a brincadeira evidencia um trabalho primordial no desenvolvimento dos processos psicológicos da criança. Ao debater a importância das brincadeiras no desenvolvimento da criança, o autor dá relevância significativa à brincadeira de faz de conta. A brincadeira de faz de conta tem grande privilégio em sua discussão sobre a importância papel do brinquedo no desenvolvimento da criança.

Para Costa (2013), a brincadeira obtém um papel extremamente importante na formação da criança, no sentido que considera a meio social como maneira de aprendizagem do ser humano. Neste sentido, e no ato de brincar que a criança socializa seus pensamentos e produz situações imaginárias que introduz elementos do contexto cultural do qual faz parte.

Para Costa (2013), a criança quando nasce já está inserida em um contexto social, e a brincadeira torna-se um passo importantíssimo para que ela se aproprie do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela. Neste sentido podemos entender que a brincadeira é algo muito importante para que a criança se desenvolva e o autor confirma essa afirmação, ao falar que o ato de brincar é uma atividade que incentiva a aprendizagem, pelo fato, de criar uma zona de desenvolvimento proximal na criança. A ideia de zona de desenvolvimento proximal demonstra também a relevância da mediação durante a brincadeira.

Wajskop (2009) afirma que, no ambiente das escolas de educação infantil esse assunto tem que ser bem analisado ao refletir na qualidade das brincadeiras a serem propostas naquele ambiente. É importante levar em consideração que tudo em volta da criança poderá de estimular e enriquecer as brincadeiras, ou o contrário. Pensar na mediação é algo imprescindível no momento de organização e do comprar dos brinquedos, organizar a sala, brincar no parque, além da hora em que a professora vai conduzir uma brincadeira com os seus alunos.

Para Wajskop (2009), é imprescindível a garantia do espaço para o momento da brincadeira, dando direito de uma possibilidade de educação da criança em uma concepção criadora, voluntária e consciente. É no momento do brincar, que as crianças constroem a consciência do real, e ao mesmo instante tem uma oportunidade de modificá-la.

A brincadeira é um momento privilegiado da aprendizagem infantil na qual o desenvolvimento pode atingir níveis mais sérios, precisamente por meio da probabilidade de interação entre as duplas em uma circunstância imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

De acordo com Wajskop (2009), a brincadeira precisa abranger um espaço essencial na educação infantil, sabendo que o professor é a peça mais importante para ajudar que isso aconteça, partilhando das brincadeiras das crianças, é por meio das ações do professor, que a criança conseguirá adicionar às culturas e maneiras de vida dos adultos de modo criativo e social.

Nesta perspectiva, a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo nesta instituição que se constrói a partir exatamente dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo: a partir das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores que compõem o corpo de usuários da instituição e que nela interagem cotidianamente” (WAJSKOP, 2009, p.26).

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre em contato com objetos e brinquedos certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim elas vão garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

Para Costa (2013), é de extrema importância que as crianças possam usufruir determinados espaços na escola que permita o acontecimento dos mais variados tipos de brincadeiras, pois compreendemos que é por intermédio dos jogos e das brincadeiras que a criança aumenta sua curiosidade, atenção, autonomia, e sua capacidade de solucionar problemas. Tudo isso faz parte da aprendizagem da criança, e são primordiais para o desenvolvimento da particularidade da criança.

Vygotsky (apud WAJSKOP, 2009), afirma que, é por intermédio da brincadeira que a criança pode vencer seus limites e consegue viver experiências que vão mais adiante de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa maneira, é na brincadeira que se deve sugerir à criança desafios e questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas.

Wajskop (2009) acredita que é por meio do brincar que as crianças conseguem aumentar sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência, que deverão, futuramente, ser usadas para o entendimento da realidade.

A brincadeira proporciona também o desenvolvimento do autoconhecimento, aumentando a autoestima, oportunizando o desenvolvimento físico-motor, também o raciocínio e a inteligência. É brincando que as crianças demonstram suas necessidades e desejos construídos em toda sua vida, brincar é de extrema relevância para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança, quanto maiores forem às oportunidades que a criança tiver de brincar mais natural será o seu desenvolvimento.

De acordo com Oliveira (2002), por intermédio das brincadeiras, ocorre o estímulo do desenvolvimento cognitivo da criança. É por meio do brincar, que a criança consegue uma experiência real, percebe-se assim um universo mágico, imaginário, criativo, estimulante para as habilidades, à

curiosidade e em especial para a independência da criança.

Ao elaborar suas hipóteses a criança organiza suas próprias ideias sobre o mundo que a rodeia, reproduzindo com isso o seu desenvolvimento psicológico e cognitivo em que se encontra.

É de pura responsabilidade do professor como educador, observar e acompanhar seu aluno, e estabelecer o contato direto com contos de fadas na educação infantil, cria uma ponte direta com os sentimentos e desejos de cada uma das crianças, quem nunca sonhou em ser princesa ou príncipe? Ou seja, viver o real ensinando a arte.

O aluno precisa somente se identificar com os contos e com o conteúdo estabelecido, um dos segredos da prática pedagógica é falar a mesma “linguagem dos seus alunos”, se aproximando, se fazendo real, trazendo a teoria para prática. Mas não existem problemas nessa questão, pelo contrário, essas situações devem ser vistas de maneira normal. Gradativamente o professor vai sugerindo que a arte seja realizada no dialeto padrão, isso quando o aluno é um falante de outra variedade. A arte é de acesso de todos, sem distinção ou exceções, e ao deixar que a criança se identifique e se descubra.

Os jogos devem ser utilizados com o objetivo de ajudar o aluno no desenvolvimento do raciocínio lógico, para que ele tenha clareza nas funções sociais existentes no nosso dia a dia. Para uma utilização eficiente e completa do professor com jogos educativos é necessário realizar previamente uma avaliação, observando como conduzir cada aluno nesse processo de socialização, analisando tanto aspectos de qualidade como aspectos pedagógicos e fundamentalmente a situação pré-jogo e pós-jogo que se deseja atingir.

Brincar é um ato reconhecido pelas crianças e assim, acaba sendo um ato espontâneo e natural que se cria, basicamente, em um sistema que integra a vida social das crianças. Considere-se o fato de que possa se passar de geração a geração, de acordo com as necessidades de cada grupo social e época. Pelas definições acima expostas, podemos compreender que há grande dificuldade em se encontrar uma harmonia sobre o que significa o modo de brincar.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta, é de como diferenciar as artes e seus significados, porém cabe a nós professoras usarmos nossa visão de observação e distinguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

A criança quando nasce já está inserida em um contexto social, e a brincadeira torna-se um passo importantíssimo para que ela se aproprie do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela. Neste sentido podemos entender que a brincadeira é algo muito importante para que a criança se desenvolva e o autor confirma essa afirmação, ao falar que o ato de brincar é uma atividade que incentiva a aprendizagem, pelo fato, de criar uma zona de desenvolvimento proximal na criança. A ideia de zona de desenvolvimento proximal demonstra também a relevância da mediação durante a brincadeira.

Os jogos e brincadeiras proporcionam também o desenvolvimento do autoconhecimento,

umentando a autoestima, oportunizando o desenvolvimento físico-motor, também o raciocínio e a inteligência. É brincando que as crianças demonstram suas necessidades e desejos construídos em toda sua vida, brincar é de extrema relevância para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança, quanto maiores forem às oportunidades que a criança tiver de brincar mais natural será o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira desempenha um papel vital na formação da criança, especialmente no que diz respeito à sua socialização e à internalização de elementos culturais. Ao se engajar em jogos imaginativos e criativos, as crianças não apenas exploram seu mundo interno, mas também refletem e recriam os aspectos do mundo exterior que as cercam.

Através da brincadeira, as crianças têm a oportunidade de experimentar e entender as normas sociais, valores e papéis dentro de suas comunidades. Por exemplo, ao encenar situações de jogo de faz de conta, como "família" ou "escola", as crianças aprendem sobre relações interpessoais, hierarquias sociais e padrões de comportamento aceitáveis.

Além disso, a brincadeira permite que as crianças expressem sua identidade cultural e étnica. Elas incorporam elementos de suas próprias experiências e observações em suas brincadeiras, o que ajuda na construção de sua autoimagem e senso de pertencimento cultural.

A brincadeira também é uma forma de comunicação e interação social. Quando as crianças brincam juntas, elas negociam regras, resolvem conflitos e colaboram para alcançar objetivos comuns. Essas interações são cruciais para o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia, cooperação e comunicação eficaz.

Além disso, a brincadeira proporciona um espaço seguro para as crianças explorarem suas emoções e experiências. Elas podem usar o jogo como uma forma de processar eventos estressantes ou confusos e experimentar diferentes papéis e perspectivas.

No contexto cultural mais amplo, as brincadeiras refletem e perpetuam tradições, crenças e valores transmitidos de geração em geração. Por exemplo, jogos folclóricos e brincadeiras tradicionais preservam aspectos importantes da cultura de uma sociedade e promovem um senso de continuidade e identidade cultural.

Além disso, a brincadeira pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a diversidade. Ao participar de jogos e atividades com crianças de diferentes origens culturais, as crianças aprendem a apreciar e respeitar a diversidade e a valorizar as experiências e perspectivas dos outros.

Em suma, a brincadeira é muito mais do que uma atividade recreativa; é um processo fundamental no desenvolvimento infantil que contribui para a formação da identidade, socialização e compreensão do mundo ao redor. Ao reconhecer e apoiar o papel da brincadeira na vida das crianças, podemos criar ambientes educacionais e comunitários mais ricos, inclusivos e culturalmente

sensíveis.

REFERÊNCIAS

COSTA, N. F. **Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL**. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. **A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso**. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **“Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.”** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. _____. **O desenvolvimento psicológico na infância** (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Creches: atividades para crianças de zero a seis Anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

REGGIO EMILIA E A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



KATIA DE OLIVEIRA ALVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade-UNISA (2006); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade FMU (2015); Professora de Educação Infantil - no CEI Vila Império.

RESUMO

A Educação Infantil tem sido um tema cada vez mais debatido nas escolas, pois a abordagem pedagógica adotada pelo educador para estimular o desenvolvimento das crianças pode impactar significativamente o seu futuro. A Pedagogia da Escuta, também conhecida como escuta de bebês e crianças, teve origem após a Segunda Guerra Mundial, com o pedagogo Loris Malaguzzi, que introduziu diversas práticas educacionais nas escolas da região de Reggio Emilia, na Itália. Malaguzzi acreditava que as crianças possuíam "cem linguagens", referindo-se à sua capacidade de se expressar de múltiplas formas, como escrita, linguagem oral, corporal e musical, entre outras. Nesse contexto, o objetivo deste estudo é explorar as diversas formas de desenvolvimento infantil na Educação Infantil, utilizando a abordagem da Pedagogia da Escuta. Os resultados indicaram que quando os educadores adotam essa metodologia, as crianças tendem a ser mais felizes e a se desenvolverem melhor cognitivamente.

PALAVRAS-CHAVE: Reggio Emilia; Pedagogia da Escuta; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem sido tema de intensas discussões, exigindo uma constante reflexão sobre as práticas adotadas para promover o desenvolvimento integral e autônomo das crianças.

O êxito do modelo de Reggio Emilia inspira reflexões e oferece novas perspectivas para o cenário educacional brasileiro, incentivando uma abordagem que integre cuidado, educação e brincadeira, tanto em seus aspectos teóricos quanto metodológicos.

Nessa abordagem, a criança é reconhecida como um sujeito capaz, protagonista de sua própria construção de conhecimento. A Pedagogia da Escuta emerge como uma metodologia que valoriza e respeita as diversas identidades, reconhecendo cada criança como única. O papel do educador é promover uma interação participativa, reconhecendo que a escola é, muitas vezes, um espaço de questionamento.

Seguindo os preceitos de Reggio Emilia, a família também é reconhecida como um ator social fundamental. A participação dos pais é crucial para o desenvolvimento e implementação das metodologias, impactando diretamente no progresso de seus filhos. Todos os envolvidos no processo educacional se tornam sujeitos ativos de aprendizagem.

Entretanto, enfrenta-se o desafio de currículos escolares muitas vezes inflexíveis, que podem comprometer o pleno desenvolvimento das crianças, mesmo diante de diretrizes que orientam a Educação Infantil.

Assim, este trabalho se justifica pela importância da escuta ativa de bebês e crianças no processo emancipatório e de desenvolvimento, facilitando o aprendizado.

O objetivo geral é discutir as diversas formas de promover o desenvolvimento infantil na Educação Infantil por meio da Pedagogia da Escuta, enquanto os objetivos específicos incluem analisar as contribuições de Reggio Emilia para o processo educacional.

PENSAMENTO EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA

O pensamento educacional de Reggio Emilia tem influenciado profundamente o panorama da Educação Básica no Brasil, contrastando com a tradicional transmissão de conhecimento da Escola Tradicional e introduzindo metodologias inovadoras e perspectivas dinâmicas de ensino e aprendizagem:

A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. [...] Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância (SARMENTO, 2003, p. 3).

Hernández (1998) adverte sobre o risco de transformar as abordagens inovadoras, como os cantinhos das escolas infantis de Reggio Emilia, em meras rotinas desprovidas de reflexão contextual. Assim como aconteceu em Reggio Emilia, uma cidade no norte da Itália, discutimos a Pedagogia da Escuta, que emergiu após a Segunda Guerra Mundial, quando a reconstrução da cidade foi acompanhada pela necessidade de investir em educação (MARAFON e MENEZES, 2017).

Segundo Sá (2010), a primeira escola de Educação Infantil em Reggio Emilia foi erguida com os recursos provenientes da venda de um tanque de guerra e outros materiais deixados pelos alemães, evidenciando o comprometimento da comunidade em proporcionar uma educação mais significativa para suas crianças.

Loris Malaguzzi, precursor da pedagogia reggiana, revolucionou a estrutura das escolas,

abrindo-as para a comunidade e deixando de lado os muros físicos.

O ensino em Reggio Emilia prioriza a observação das crianças e a adaptação das estratégias pedagógicas às suas necessidades e interesses, integrando teorias e práticas de diversos pensadores, como Piaget, Vygotsky e Dewey (RINALDI, 2017).

Assim, as escolas reggianas privilegiam o diálogo e a expressão das crianças em suas múltiplas linguagens, reconhecendo que cada uma delas é dotada de uma centena de formas de se comunicar.

A Pedagogia da Escuta, central para o método de Reggio Emilia, enfatiza a importância de ouvir as crianças e valorizar suas contribuições, registrando suas falas e incorporando-as à documentação dos projetos pedagógicos (MIRANDA, 2007).

O currículo nessas escolas não segue um modelo rígido, mas é flexível e emergente, adaptando-se às necessidades e interesses das crianças (RINALDI, 2017).

O trabalho pedagógico em Reggio Emilia é projetual, com as crianças participando ativamente na definição dos temas e na elaboração dos conteúdos, estimulando sua curiosidade e engajamento (EDWARDS et al., 1999).

Essa abordagem colaborativa e centrada na criança tem inspirado educadores ao redor do mundo, promovendo uma educação mais significativa e inclusiva:

[...] O sistema de Reggio pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. (...) a comunidade de Reggio, mais do que a filosofia ou o método, é a conquista central de Malaguzzi. Em nenhum outro local do mundo existe tamanha relação harmoniosa e simbiótica entre a filosofia progressiva de uma escola e suas práticas (GARDNER apud. BUJES, 2008, p. 105).

Segundo Fortunato (2010), a Pedagogia da Escuta enfatiza o diálogo entre a imaginação e a produção, promovendo uma interação dinâmica que abrange o processo de aprender, desenvolver e criar.

O autor destaca que essa abordagem não apenas permite, mas também incentiva a expressão criativa e fantasiosa das crianças durante os projetos pedagógicos. Elas são encorajadas a experimentar, imaginar e dar voz às suas criações por meio de diversas linguagens.

Miranda (2007) complementa essa ideia ao afirmar que os trabalhos desenvolvidos pelas crianças se tornam objetos de estudo, promovendo o cultivo e a valorização do processo criativo. Além disso, ressalta a importância do respeito às ideias dos outros e reconhece que as crianças desenvolvem verdadeiras teorias com base em suas observações, garantindo-lhes a liberdade de expressão de suas ideias.

Assim, a Pedagogia da Escuta emerge como uma contribuição significativa para o trabalho na Educação Infantil, ao promover um ambiente que valoriza a criatividade, a expressão e o respeito mútuo, proporcionando às crianças oportunidades para explorar e desenvolver todo o seu potencial:

1. Os tópicos para os projetos são estabelecidos a partir do interesse das crianças, e a pro-

fundidade do aprendizado é explorada nas representações criadas pelas crianças; 2. O trabalho produzido é utilizado para a aprendizagem, porque servem de base para discussões e trabalhos adicionais; 3. Permitir a livre expressão criativa das crianças estimula e amplia o interesse pelas artes e motiva a criatividade e a imaginação; 4. O trabalho com projetos secreta rico conteúdo; 5. Na relação professor-aluno o interesse pelo gosto e pelas produções das crianças é sincero, possibilitando novas e mais complexas criações; 6. O relacionamento escolar é próximo ao relacionamento familiar/comunitário (FORTUNATO, 2010, p. 8).

Miranda (2007) destaca que as escolas da infância de Reggio Emilia têm como proposta pedagógica criar continuamente uma rede de comunicação.

Ao analisar essa afirmação, Fortunato (2010) explora a implicação da proposta da Pedagogia da Escuta nessa ideia. Para o autor, a frase de Miranda (2007) encapsula os conceitos de criar e comunicar em uma única sentença, os quais desafiam as noções convencionais do paradigma educacional atual.

Fortunato (2010) reconhece a importância da prática da Pedagogia da Escuta, representada pelo modelo de Reggio Emilia, em sua abordagem flexível ao currículo, promoção da liberdade criativa, preocupação com o processo de aprendizagem e a valorização da expressão por meio das diversas "cem linguagens".

Nesse sentido:

A escuta das cem linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. E ainda: Escuta, portanto, como uma metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido- ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (RINALDI, 2017, p. 124).

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA VISÃO DE REGGIO EMILIA

As escolas de Reggio Emilia adotam uma metodologia que enfatiza a responsabilidade e a participação da comunidade, promovendo uma integração entre famílias, educadores e escola. Dentro desse ambiente, as crianças têm a liberdade de explorar e descobrir em um ambiente seguro e enriquecedor.

Durante o planejamento, os educadores estabelecem projetos de curto e longo prazo, permitindo a flexibilidade de adaptar suas abordagens de acordo com as necessidades e interesses das crianças (MARAFON e MENEZES, 2017).

A simbologia é valorizada em todas as atividades, com os educadores incentivando o uso das diversas "cem linguagens" pelas crianças, seja na arte, música, dança ou outras formas de expressão.

As crianças são vistas como protagonistas de seu próprio aprendizado, encorajadas a explorar e descobrir novas linguagens. Baracho (2011) destaca a importância da organização dos espaços, que enriquecem a abordagem educacional, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças.

Malaguzzi (2005) enfatiza as "cem linguagens" inatas das crianças, criticando o ambiente

escolar tradicional que limita sua expressão a uma única linguagem ditada pelo adulto. Por isso, as escolas de Reggio Emilia foram concebidas como ambientes de ação, onde as crianças podem aprender e se desenvolver utilizando uma variedade de linguagens e abordagens.

A presença ativa dos pais é fundamental nesse processo, já que não há barreiras entre a comunidade e a escola (Martins, 2016). As experiências compartilhadas entre educadores e crianças resultam em aprendizagens significativas, conforme ressaltado por Malaguzzi.

A colaboração das famílias na definição de metas educacionais é essencial, como destacado por Rinaldi (2017).

Assim:

Deveríamos considerar o exame mais detalhado do sistema de documentação, da forma original como se desenvolveu em Reggio e que surgiu, creio eu, mais uma vez, não de uma ideologia, mas da abordagem extremamente inovadora do escutar, tornando as pessoas, assim, mais conscientes do próprio conhecimento e dos próprios pensamentos (RINALDI, 2017, p.268).

É crucial que, durante esse processo, as crianças sejam ouvidas com seriedade, e suas ideias sejam valorizadas, pois elas servirão como base para investigações e documentações.

Além disso, é fundamental garantir um ambiente seguro para que as crianças se sintam confortáveis para se expressar livremente, sem medo de serem julgadas.

Rinaldi (2017) destaca que uma escuta competente, que realmente esteja aberta à criança, pode promover mudanças significativas. Assim, a prática de documentar também é entendida como uma forma de escuta ativa.

Ainda de acordo com o autor, essa metodologia estabelece uma conexão entre teoria e prática no cotidiano do trabalho educacional, proporcionando um desenvolvimento profissional contínuo para os educadores. Reggio Emilia valoriza o papel do professor como pesquisador e aprendiz.

Quanto à documentação, as escolas que seguem a abordagem de Reggio Emilia expõem seus registros nas paredes com o objetivo de promover o compartilhamento de conhecimento, estimulando debates, questionamentos e reflexões. Quando familiares e educadores visitam essas escolas e interagem com a documentação, enriquecem ainda mais o processo.

Segundo Rinaldi (2017), quando a criança se vê representada na documentação, ela reconhece sua importância e reflete sobre suas próprias ações.

Ou seja:

Torna visível, ao menos em parte, a natureza dos processos e estratégias de aprendizagem utilizados pela criança. Isso significa que o professor e, acima de tudo, as próprias crianças podem refletir sobre a natureza do processo de aprendizagem enquanto tão aprendendo; isto é, estão construindo conhecimento. Não uma documentação de produtos, mas de processos, de trilhas mentais. Tudo isso permite ler e interpretar, revisitar e avaliar no tempo e no espaço. Então, essa leitura, reflexão, avaliação e autoavaliação se tornam partes integrantes do processo de construção do saber da criança (RINALDI, 2017, p. 185).

Para verdadeiramente ouvir as crianças, os educadores precisam cultivar um olhar sensível para compreender suas mensagens. É fundamental reconhecer que as crianças nem sempre se

expressam apenas verbalmente, já que possuem uma vasta gama de "cem linguagens" para se comunicar.

O ato de escutar envolve estar atento a todas as formas de comunicação que as crianças utilizam. Como o diálogo é essencial para o processo educacional, é por meio desse intercâmbio que o conhecimento é construído. Ouvir as crianças é uma experiência enriquecedora, pois proporciona aprendizado mútuo.

No caso do Brasil, a infância é um símbolo de afirmação, um espaço de liberdade que representa uma metáfora da criação do pensamento. É associada a uma imagem de ruptura, de descon-tinuidade, que desafia o que é considerado normal e estabelecido.

Diante disso, torna-se necessário reconfigurar as práticas escolares e repensar a visão que a sociedade tem da criança:

Quem é a criança na qual a prática é centrada? [...] não existe algo como 'a criança' ou 'a infância', um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e enten-dido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros 'o que as crianças são e o que a infância é'. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos 'entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser' (DALHERG, 2003, p. 63).

Ao reformular a concepção de criança e infância, torna-se possível reconhecê-las em sua pluralidade, abrindo caminho para novas abordagens na forma de trabalhar com elas.

A diversidade das experiências infantis deve instigar o professor a observar atentamente os interesses genuínos das crianças, ouvindo-as, observando-as e considerando-as para enriquecer sua prática pedagógica.

Essa mudança de perspectiva faz com que a prática educacional não seja mais centrada exclusivamente nas expectativas do adulto, mas sim conceda espaço para que as crianças sejam protagonistas ativas do processo de ensino e aprendizagem.

As escolas representam uma variedade de perspectivas educacionais, que vão além da sim-ples transmissão de conhecimento cultural. Elas estão inseridas em diferentes contextos sociais e culturais, os quais os educadores e as próprias instituições escolares não podem ignorar.

Pelo contrário, é essencial valorizar essas diversas influências por meio de argumentações, discussões e até mesmo palestras, visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. É importante reconhecer e respeitar as normas e práticas culturais presentes na comunidade escolar (CANDAU, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa bibliográfica realizada, observa-se que a Pedagogia da Escuta é um elemento fundamental na abordagem educacional de Reggio Emilia, influenciando práticas peda-gógicas em todo o mundo.

As escolas de Reggio Emilia rompem com os paradigmas tradicionais ao adotar uma visão não convencional, que não se limita à mera transmissão de conhecimento ou ao cumprimento de currículos predefinidos.

As concepções de Malaguzzi ecoam os princípios da Escola Nova, onde o ensino e a aprendizagem são processos interligados, em que o educador aprende ensinando e ensina aprendendo. A ênfase na escuta ativa serve como ponto de partida para o desenvolvimento pedagógico e cognitivo das crianças.

A pesquisa também levanta reflexões sobre a documentação pedagógica em Reggio Emilia, destacando uma abordagem diferenciada que oferece às crianças um ambiente de experimentação, promovendo o desenvolvimento da autonomia. Reggio Emilia adota uma perspectiva que coloca a criança como protagonista, garantindo que seus direitos sejam respeitados.

A Pedagogia de Reggio Emilia valoriza a escuta como um dos pilares de sua metodologia, reconhecendo a importância de ouvir atentamente as crianças, que se expressam de diversas formas, seja oralmente, graficamente, gestualmente, corporalmente, entre outras.

Em resumo, Reggio Emilia e a Pedagogia da Escuta apresentam uma abordagem pedagógica que valoriza a infância como um ser pensante e ativo em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BUJES, M.I.E. **Artes de governar a infância: Linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia**. Educ. rev., Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, Dec. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GM8PnGnmgm8ZQGQPXw8b5jk/abstract/?lang=pt>. Acesso 13 maio 2024.

CANDAU, V.M.F. **Educação, escola e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, 2003.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FORTUNATO, I. **Pedagogia da Escuta: Currículo e Projetos em Reggio Emilia**. QUAESTIO, Sorocaba, SP, v. 12, p. 159-169, jul. 2010.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre, Editora Artmed, 1998.

MALAGUZZI, L. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, MIRANDA, H.S. **O Imaginário nas escolas de Reggio Emilia**, Itália. In: **SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICO-CULTURAIS DA UNESC**, 1., Criciúma, Santa Catarina. Anais. Criciúma: UNESC, 2005.

MARAFON, D. MENEZES, A.C. **A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil**. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13. 2017, Curitiba. Anais.

MARTINS, T.C. **Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia**. Revista SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, jan-jun, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2016.21135>. Acesso 02 jul. 2023.

MIRANDA, H. **O imaginário nas escolas de Reggio Emilia**, Itália. In: **SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICO-CULTURAIS**, 1., 2007, Criciúma. Anais eletrônicos... Criciúma: UNESC, 2007. Disponível em: <https://inspiracoespedagogicas.wordpress.com/2013/05/18/249/#:~:text=Como%20a%20imagina%C3%A7%C3%A3o%20se%20destaca,o%20mundo%20que%20a%20rodeia>. Acesso 05 jul. 2023.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio Pedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa, 2003.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Tradução Vania Curry. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2017. 397 p.

SÁ, A.L. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia**. Paidéia do curso de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec. Belo Horizonte, Ano 7, n. 8, p. 55-80 jan./jun. 2010.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O TRABALHO COM AS MATRIZES AFRICANAS E INDÍGENAS



LENICE APARECIDA VIEIRA

Graduação em EDUCAÇÃO FÍSICA pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1984); Especialista em Fisiologia do Esforço Físico - Treinamento Personalizado FMU (2003); Especialista em GESTÃO ESCOLAR pela Faculdade Mozarteun (2013); graduada em PEDAGOGIA pela Faculdade Cruzeiro do Sul (2017); Professora de Ensino Fundamental II e Médio Educação Física - na EMEF Presidente Nilo Peçanha.

RESUMO

O presente artigo traz pela revisão bibliográfica, o alinhamento da prática das aulas de Educação Física com a história e cultura Afro-brasileira e Indígena, para isto apresenta o embasamento teórico fundamentado nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que altera o art. 26 A da Lei 9394/96 (LDB), tornando obrigatório o estudo destas ricas culturas; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) colocando no centro dos debates as questões raciais, democracia racial, políticas educacionais, justiça e igualdade (BRASIL, 2013) e o Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Educação Física, cujo foco é o desenvolvimento do cidadão crítico, responsável e solidário (SÃO PAULO, 2019). Cabe então ao professor com todo o aporte teórico, atuar como mediador e facilitador nas relações do cotidiano escolar e tornar as aulas de Educação Física um momento de reflexão, de desconstrução de paradigmas, pautado nas práticas corporais educativas (MARANHÃO, 2009).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Lei 10.639/2003; 11.645/2008; DCNs; Currículo da Cidade de SP.

INTRODUÇÃO

Contextualizando sobre a Lei 10.639/03, ela altera a Lei 9394/96, no artigo 26-A, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura do povo Africano e Afro-Brasileiro nos ensinos Fundamental e Médio, público e privado, cujo conteúdo programático está voltado ao resgate, à promoção e a valorização do povo africano (BRASIL, 2003)

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas

social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, p.1)

Na esteira do desenvolvimento e inclusão social, a Lei 11.645/08 completa com a obrigatoriedade do estudo da Cultura Indígena nos ensinos Fundamental e Médio, público e privado, conforme alteração do Art 26-A da LDB – 9394/96

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, p.1)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica salienta sobre a Educação como “o direito humano universal e social inalienável à educação” (BRASIL, 2013, p.18)

Ainda afirma a necessidade de potencializar o ser humano como cidadão pleno “apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária” (BRASIL, 2013, p.18).

Para tanto, a demanda por “Políticas de reparações, de reconhecimento, de valorizações e de ações afirmativas” (BRASIL, 2013, p.498) no caminho da educação de qualidade, com reconhecimento da cultura e identidade dos descendentes de africanos se acentuou e se edificou como pilar para justiça e igualdade de direitos.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2023, p.499)

Nesta linha de tempo, a Educação Física enquanto disciplina da Base Curricular Nacional passou por diferentes momentos históricos, da influência militar (CASTELLANI, 1988) à consciência corporal e suas dimensões, ressignificando sua prática e seus signos, desconstruindo e construindo sabores e saberes.

Atualmente se alinha a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dentro da cidade de São Paulo, no Currículo da Cidade é estruturada sobre três conceitos orientadores: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva (SÃO PAULO, 2018).

Assim, neste percurso de atuar nos diversos cenários, com a Lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a lei 11.645/2008 que institui a Cultura Indígena, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica como viés para o reconhecimento das diferentes culturas existentes, sua valorização e disseminação no âmbito escolar apesar dos conteúdos referentes serem obrigatórios nas disciplinas de Arte, Literatura e História Brasileira, a Educação Física pode e deve contribuir, enriquecer e aproximar a comunidade escolar.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Para adentrarmos nas especificações da Educação Física como propulsora no desenvolvimento do sujeito cidadão: crítico, participativo, solidário e para compreensão do percurso vivido, é importante entender o contexto histórico sobre os momentos que pautaram e construíram a disci-

plina até os dias atuais.

Como disciplina foi introduzida em época conservadora, com objetivos de saúde e higiene, com um passado autoritário e disciplinador (JUNIOR, 2011), tendo como primeiros professores, os militares e cujo foco era a construção de corpos anatomicamente saudáveis, valorizando “o desenvolvimento do físico e da moral” (PEREIRA, 2006 apud JUNIOR, 2011, p.4).

No período de 1964 a 1985, a Educação Física Escolar serviu aos interesses do governo ditatorial-militar “a Educação Física escolar estaria a serviço da melhora da produtividade para o trabalho, da formação de atletas de alto rendimento e do uso político do esporte” (REI e LUDORF, 2012, p.1)

Ainda na segunda metade do século XX, num período de esportivização, com a visão de um Brasil Grande, a disciplina “foi uma forma de estratégia, de contenção e controle por parte do governo, a fim de combater eventuais discordâncias e protestos por parte da população” (JUNIOR, 2011, p.7).

Com tendência tecnicista e excludente, as aulas de Educação Física, objetivavam o desenvolvimento motor, tendo como fim, um corpo humano com bom físico, boa saúde e com qualidade para vida de trabalho.

No decorrer histórico, percebem-se as lutas dos diversos autores de colocar a Educação Física no patamar das demais áreas da Educação, o que culmina com a terceira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20/12/1996 no Artigo 26, parágrafo 3º

“a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, p. 154, 2005 apud JUNIOR, 2011, p.12)

A escola, a partir desta Lei, passa a ser espaço de informação, de conhecimento e a Educação Física, como componente curricular integrado a proposta pedagógica avança com compromisso de articular com as demais áreas na busca do desenvolvimento integral do aluno.

Atualmente, diferentes proposições, linhas e abordagens cercam a disciplina, o que traz luz para uma construção mais democrática e inclusiva.

Assim, a Educação Física se afirma no cenário enquanto disciplina que forma, informa, transforma.

EDUCAÇÃO FÍSICA E AS MATRIZES AFRO-BRASILEIRAS, AFRICANAS E INDÍGENAS.

Quando se pensa em aulas de Educação Física ainda imaginamos duas equipes uma bola e uma trave de gol, ou uma cesta de basquetebol, ou uma rede de voleibol, ou seja, uma visão limitada depois de tanta luta para integrar a disciplina na base curricular comum, então o professor precisa sair de sua zona de conforto e buscar alinhar suas práticas com as teorias e um caminho é percorrer os diversos documentos existentes.

Dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, o professor pode iniciar seu processo de mudança nas aulas quando consegue trazer para dentro da escola as discussões sobre a valorização da diversidade

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2013, p. 499)

Assim, ao valorizar as culturas Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas, o professor contribui de forma significativa no combate ao racismo, a xenofobia e proporciona ambiente propício para a diversidade cultural, para a promoção da inclusão, da equidade e da Educação Integral.

Este trabalho deve ser estruturado sobre principalmente os princípios Ético e Estético, onde a justiça, solidariedade, liberdade, autonomia, criatividade, sensibilidade sejam construídas (SÃO PAULO, 2019) dando voz aos alunos de forma que dialogue com os diferentes saberes.

O desafio maior do professor é

acessar as diferentes práticas corporais nas quais os estudantes estão imersos e dar o tratamento pedagógico a essas experiências, pois os significados dados a esses signos da linguagem corporal organizam as formas de pensar, de agir, de sentir e de expressar-se das pessoas. (SÃO PAULO, 2019, p.72)

A troca entre alunos-alunos, professor-aluno, aluno-professor é enriquecedor e ao contemplar nas aulas as manifestações culturais, o professor reforça o empoderamento da comunidade escolar.

Pensar na prática é romper com grupos específicos, problematizar a pluralidade cultural; assim as brincadeiras, lutas e jogos podem contribuir para construção de um corpo consciente (MARANHÃO, 2009)

Para entender uma cultura, há necessidade de entender seu comportamento, assim na cultura Africana

Os jogos para os africanos sempre estiveram ligados à vida social, da mesma forma que a religião, as artes e as outras manifestações culturais da humanidade, o indivíduo vive dentro de comunidades onde ensina/aprende dentro de uma unicidade (MARANHÃO, 2009, p.48)

Para os indígenas,

As práticas corporais tradicionais como rituais ocorridos nas aldeias cumprem a função de ensino e aprendizado da maneira de fazer, pensar e sentir que são específicas por sexo e idade em cada etnia. Nos rituais, as danças são utilizadas como um instrumento de educação do corpo, onde os jovens constroem uma identidade específica. Os jogos, as danças e as brincadeiras são formas lúdicas de apreensão da realidade que formam uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura contribuindo para a constituição identitária da pessoa indígena. (MEDEIROS e FILGUEIRA, 2010, p. 59)

Enfim, a proposta a seguir é apresentar algumas situações de aprendizagem onde o escopo é aproximar os jogos e brincadeiras Africanas e Indígenas dos alunos do ensino fundamental I e II.

JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS

AMARELINHA AFRICANA. O maior diferencial da amarelinha brasileira é a formação de

duplas ou grupos onde o nível de complexidade aumenta.

BANYOKA. Jogo tradicional da África Oriental. Diferente dos jogos de tabuleiro contribui para a coordenação motora, trabalha agilidade, rapidez e fortalece a cooperação.

CHASKELE. Também originário de Gana. Jogo de taco semelhante ao críquete e ao nosso jogo de betebol.

DA GA. Jogo da jiboia. Origem Gana. Jogo de pega-pega, quadra demarcada para jiboia (um aluno pré-determinado) e os demais devem se locomover pelo espaço. Se a jiboia pegar, deverá dar as mãos e assim sucessivamente.

FANORONA. Jogo de tabuleiro originário de Madagascar,

Em seus primórdios, o Fanorona possuía um simbolismo direcionado à cultura em que emergiu, o pastoreio. Os dois lados do jogo representam um imaginário baseado no binômio gado-predador, isto é, de um lado o rebanho e, do outro, animais selvagens dispostos a atacar. (SILVA, 2018, p. 9)

Exige planejamento, estratégia e pensamento rápido; as peças se movimentam em todas as direções e os jogadores necessitam de muita atenção e concentração no momento de calcular sua jogada, pois permite reversão de defesa e ataque.

LABIRINTO. Moçambique. Jogo de tabuleiro consiste em tomar decisões para superar obstáculos. Muito parecido com o jogo da trilha, porém para caminhar pela trilha usa-se uma pedrinha escondida em uma das mãos, o adversário que acertar em qual mão está deverá andar uma casa. Pode variar para jogo em quadra, desenhando com giz o labirinto e as casas, assim os alunos em posse de uma pedrinha, disputam/ganham suas casas até chegar ao objetivo final.

MANCALA ou Jogo do Xadrez do Oriente. Jogo mais conhecido da comunidade escolar, contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois exige raciocínio lógico, antecipação de planejamento, tomada de decisão. Também ajuda no movimento de pinça (coordenação motora fina). E, além de reforçar as competências sociais, favorece conhecer um pouco mais da cultura Africana. Não exige muitos materiais e estes podem ser criados pelos alunos.

PILOLO. Jogo de Gana. Consiste em esconder objetos. Um aluno em posse de um objeto e os demais deverão fechar os olhos. Aquele que está em posse do objeto deverá esconder no local mais difícil e o restante deverá procurar.

SALTANDO FEIJÃO. Adaptação de um jogo da Nigéria. Originalmente desenvolvido com um saco de feijão amarrado em uma corda. Uma criança fica ao centro do círculo e o restante ao redor. A criança ao centro deverá rodar a corda e todos devem pular.

SHISIMA. Originário do Quênia, África Oriental. Necessita muita agilidade e rapidez do jogador, “a cultura popular brasileira desenvolveu uma forma simplificada e prática desse jogo conhecida como jogo da velha” (SILVA, 2018, p. 11)

JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS –

PEJU PAVĚ NHANGA AGUÃ VENHAM TODOS BRINCAR (SÃO PAULO, 2020)

ARCO E FLECHA. Fazem a flecha com a pupunheira e brincam de acertar as folhas, insetos e pequenos animais.

Em diversas aldeias, o arco é feito do caule de uma palmeira chamada tucum, de cor escura, muito encontrada próxima aos rios. A etnia Gavião, do estado do Pará, por exemplo, confecciona o arco com uma madeira de cor vermelha, chamada aruerinha. Já os indígenas da região do Parque do Xingu, no Mato Grosso, costumam empregar o pau-ferro, o aratazeiro, o pau d'arco e o ipê amarelo. As etnias que vivem no Alto Amazonas, por sua vez, usam muito a pupunha. O padrão do tamanho do arco obedece à necessidade de seu uso, conforme a cultura de cada população. (BRASIL, 2022, p.1)

BOLINHA DE GUDE. Consiste em acertar a bolinha do adversário, tirando-a das proximidades dos buracos, tentando colocar a sua no buraco. Usado como bolinha o caroço de tucumã. “O piso de terra é ideal para determinadas condições que requerem buracos. Você pode jogar em piso de asfalto ou cimento delimitando o campo com giz e substituindo buracos por círculos” (GRANDO, 2010, p. 39). Existem diversas variações deste jogo.

BONECAS DE BARRO, MADEIRA E CIPÓ. As crianças fazem os utensílios para brincar de casinha. Utilizam diferentes materiais encontrados nas aldeias.

CABRA-CEGA – (BEKU BEYUS) Brincadeira muito conhecida da criançada.

As crianças gostam dessa brincadeira para ganhar coisas. Elas colocam algumas coisas em cima de uma tábua e amarram o rosto de um com um pano, fazem uma, duas voltas e soltam para ele vir acertar no objeto, quem acertar ganha (GRANDO, 2010, p.73)

CAMA DE GATO. Único material necessário é o barbante. Seu principal objetivo é criar figuras com o fio, utilizando apenas as mãos.

CARIAMÃ. Grando (2010, p.96) descreve a fala do professor Walter Baniwá “É um ritual Baniwá que se originou por meio de uma brincadeira entre os garotos e que se configura como dos grandes momentos de aprendizagem das novas gerações”

GAVIÃO E OS PASSARINHOS. TOLOI KUNHÜGÜ! Brincadeira de pega-pega, onde uma criança é o gavião e as demais os passarinhos. O chão há desenho de uma árvore com galhos e nos galhos ficam as crianças. Ao sinal o gavião tentará capturar os passarinhos, que fugirão.

JOGO DA ONÇA OU ADUGO. Devido à dificuldade em encontrar registro escrito, com bibliografia escassa “Nossa opção foi pensar a história do Jogo da Onça a partir de três fontes: a bibliografia existente, o próprio jogo e os povos indígenas que o conhecem” (SÃO PAULO, 2020, p. 57) Assim, os povos Bororos e Guaranis remontam um pouco da história deste jogo. Jogo de tabuleiro com 14 cachorros e uma onça consiste em a onça capturar os cachorros ou os cachorros cercarem a onça. Se a onça conseguir capturar cinco cachorros, ela ganha o jogo. Se os cachorros cercarem a onça, eles vencem.

PETECA. Feita de areia, couro e penas. Jogo divertido, onde não se pode deixar a peteca cair, golpeando-a com as mãos ou pés para o amigo.

ONÇA E CUTIA. Jogo coletivo. Uma criança será a onça, outra criança será a cutia e as demais serão a cerca em círculo que protegerá a cutia. Ao sinal a onça tentará pegar a cutia e esta estará protegida pela cerca, simulando trabalho em equipe.

O jogo se inicia quando começam os ensaios dos ataques do animal forte contra o animal fraco e os brincantes que compõem o cordão humano de defesa da cutia devem articular entre si estratégias e usar força e inteligência em níveis coletivos para defendê-la. A ideia é simples: proteger a cutia significa não permitir que a onça acesse o espaço dela, a capture e a devore. A salvação depende de escolhas, portanto. (RODRIGUES et Hall, 2018 ,p. 6)

ZARABATANA. É um instrumento usado na caça de animais pequenos e para a criançada é uma brincadeira divertida. Consiste em um tubo de madeira oco com uma flecha. A criança deve assoprar o tubo e lançar a flecha no objeto colocado numa certa distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possibilitar aos alunos conhecerem um pouco mais as culturas Africanas e Indígenas contribuirá com a preservação e manutenção das tradições e suas histórias, de forma a mantê-las viva por gerações.

Também fortalecerá o respeito pela diversidade, tornando os alunos e comunidade mais inclusivos, com maior pertencimento e identidade.

Quando o professor traz para suas aulas esta riqueza de cultura, está fomentando novos saberes, novos significados e ressignificando formas de desenvolver habilidades motoras, sociais, cognitivas, inclusiva e de forma integral.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. (BRASIL, 2018, p.27)

Além do enriquecimento cultural proporcionado, pode-se afirmar que haverá aporte no repertório do aluno com aumento do desenvolvimento motor e cognitivo, pois as atividades exigem capacidades físicas, habilidades motoras e ainda enfatiza a resolução de problemas pela busca de estratégias, pelo trabalho em equipe de alguns jogos, envolvendo empatia e respeito.

Para efetivação deste trabalho, há necessidade do professor fazer adaptações curriculares a fim de atender a todos e para isto também precisa buscar capacitação profissional com cursos relevantes, investir na formação continuada, vencendo desafios de mudanças, assim a práxis contribuirá para reflexão crítica promovendo aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso 07 maio 2024

_____. **Lei 10.639/2003**. Presidência da República. Casa Civil Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso 09 maio 2024

_____. **Lei 11.645/2008**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso 16 maio 2024

_____. Disponível em <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/tradicao-o-arco-e-flecha-na-cultura-das-populacoes-indigenas#:~:text=Em%20diversas%20aldeias%2C%20o%20arco,de%20cor%20vermelha%2C%20chamada%20aruerinha>. Acesso 11 jun 2024

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Papyrus Editora, 1988.

GRANDO, Beleni Salete. **Jogos e Culturas Indígenas: possibilidades para Educação Intercultural na Escola**. Disponível em http://cefort.ufam.edu.br/tainacan/wp-content/uploads/2020/04/Jogos_na_cultura_indigena.pdf > Acesso 11 jun 2024

JUNIOR, Arnaldo Elói Benvegnú. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL E SEUS RESQUÍCIOS HISTÓRICOS**. Disponível em https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/98a-71f0e5ee904bc1066adaab4e5f1ef151_1.pdf > Acesso 18 maio 2024

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos Africanos e Afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais**. São Carlos – 2009. Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2502/2617.pdf?sequence=1>> Acesso 07 maio 2024

MEDEIROS A. A. Jose et All . **Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas**. Movimento. ISSN: 0104-754X. Disponível em <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115316963004>> Acesso 04 jun. 2024

REI, BD; LÜDORF, AS. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas**. doi: 10.4025/reveducfis.v23i3.15221. Revista de Educação Física , v. 23, n. 3, pág. 483-497, 30 de setembro de 2012. Disponível em <<https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i3.15221>> Acesso 06 jun. 2024

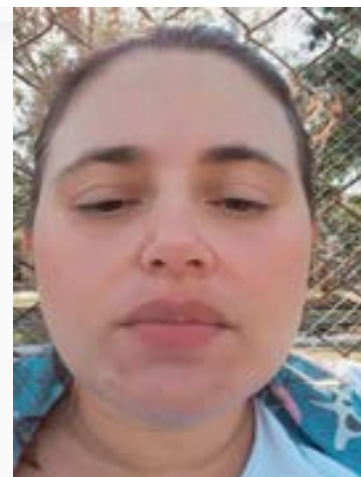
RODRIGUES, A. Renan et all. **Brincando de onça e de cutia em aldeamento Sateré-Mawé/AM**”, **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, (enero-marzo 2018). Disponível em <http://www.eumed.net/rev/cccss/2018/01/brincando-onca-cutia.html> Acesso 10 jun 2024

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental : componente curricular :Educação Física**. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019. Disponível em <<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-educacao-fisica/>> Acesso 07 maio 2024

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. **Jogo da onça**. [livro digital] – São Paulo : SME / COCEU, 2020. (Coleção Jogos de Tabuleiro, v. 2). Disponível em <<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/jogos-de-tabuleiro-jogo-da-onca/>> Acesso 22 maio 2024

SILVA, Elizabeth de Jesus. **Desafios para o Ensino da Cultura e História da África: Experiências com Jogos Africanos em Escolas Públicas – 2018** – p. 186-212 Disponível em <https://www3.ufrb.edu.br/index.php/novos-olhares-sociais/article/view/4461/2280> Acesso 18 jun 2024.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



NATÁLIA APARECIDA DE ALENCAR HENRIQUES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha (2014); Professora de Educação Infantil na CEI Jardim Tietê; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Jesuína Nunes Barbosa.

RESUMO

Este estudo visou explorar a inserção da música no cotidiano escolar da educação infantil, reconhecendo seu potencial como ferramenta pedagógica no desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa teve como objetivo geral analisar os impactos da presença da música na aprendizagem e socialização nesse contexto. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise de práticas em ambientes educacionais. Durante a revisão bibliográfica, destacou-se a importância da música no estímulo cognitivo, emocional e social das crianças. Os resultados encontrados indicaram uma melhoria na participação ativa das crianças, uma transição mais suave entre atividades e um ambiente mais colaborativo. Concluiu-se que a música não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também se revela como uma linguagem educacional valiosa. A inserção consciente da música na educação infantil promoveu uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente, evidenciando a música como uma melodia essencial no desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Educação Infantil; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A música é uma forma de arte que transcende barreiras culturais e linguísticas, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento humano desde a primeira infância. Na educação infantil, a utilização da música vai além do entretenimento, revelando-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, ainda existem desafios e lacunas na implementação efetiva da música

no currículo educacional infantil.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão: Como a música pode ser utilizada de maneira eficaz na educação infantil para promover o desenvolvimento integral das crianças? Este questionamento orienta a investigação das melhores práticas e estratégias para a integração da música nas atividades pedagógicas, considerando suas múltiplas dimensões e impactos.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância e os benefícios da música na educação infantil, bem como identificar métodos e práticas eficazes para sua aplicação no ambiente escolar. Para atingir esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar o impacto da presença da música na educação infantil, investigando como essa prática pode influenciar o desenvolvimento global das crianças nessa fase inicial da educação, examinar os efeitos da música no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na educação infantil, identificar as metodologias pedagógicas que incorporam a música de forma eficaz no currículo da educação infantil.

A metodologia utilizada para este estudo será a pesquisa bibliográfica, baseada na revisão de literatura existente sobre o tema. Serão consultados artigos acadêmicos, livros, teses e dissertações, além de documentos oficiais e diretrizes de educação infantil que abordam a utilização da música como recurso pedagógico. Esta abordagem permitirá uma análise aprofundada e crítica das práticas atuais, bem como a identificação de tendências e lacunas no campo da educação musical infantil.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é uma linguagem universal que transcende barreiras culturais e temporais, encontrando-se profundamente enraizada na experiência humana desde os primórdios da civilização. Na educação infantil, sua presença vai além do mero entretenimento, revelando-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao explorar a importância e os benefícios da música nessa fase crucial da aprendizagem, torna-se evidente o impacto transformador que ela exerce no crescimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças (Oliveira; Lopes, 2020).

De acordo com Ferreira (2014) a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças na educação infantil. Estudos mostram que a exposição à música desde tenra idade está associada a melhorias em habilidades como a memória, a atenção e o raciocínio lógico. A prática musical, seja através do canto, da execução de instrumentos ou da apreciação de diferentes estilos musicais, estimula áreas importantes do cérebro, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal das crianças.

Além disso, a música exerce um impacto profundo no desenvolvimento emocional das crianças na educação infantil. Ela oferece um meio seguro e expressivo para explorar e comunicar uma ampla gama de emoções, desde a alegria até a tristeza, a ansiedade e a empolgação. Cantar, dançar e criar música permitem que as crianças expressem suas emoções de forma autêntica e criativa, fortalecendo sua inteligência emocional e promovendo o desenvolvimento de habilidades

sociais como a empatia e a compreensão dos sentimentos dos outros (Alves, 2016).

No aspecto social, a música é uma poderosa ferramenta de conexão e interação entre as crianças na educação infantil. Cantar em grupo, tocar instrumentos musicais juntos e participar de atividades musicais coletivas promovem o senso de comunidade, a cooperação e o respeito mútuo. Além disso, a música transcende barreiras culturais e linguísticas, oferecendo um meio inclusivo para a comunicação e a expressão entre crianças de diferentes origens e contextos sociais (Ilari; Broock, 2017).

A música na educação infantil também tem benefícios significativos no desenvolvimento físico das crianças. Dançar ao ritmo da música, por exemplo, promove o desenvolvimento da coordenação motora, o equilíbrio e a consciência corporal das crianças. Além disso, a música estimula o movimento e a atividade física, contribuindo para um estilo de vida saudável e ativo desde cedo (Oliveira; Lopes, 2020).

A BNCC enfatiza que a música na educação infantil deve ser vivenciada de forma lúdica e prazerosa, proporcionando experiências sensoriais e estéticas que estimulem o desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e socioemocional das crianças. Além disso, a BNCC destaca a importância de oferecer às crianças a oportunidade de explorar uma variedade de instrumentos musicais, experimentar diferentes estilos musicais e participar de atividades musicais coletivas, como cantar em grupo e tocar percussão (França, 2020).

Ao integrar a música de forma significativa no currículo da educação infantil, a BNCC reconhece seu potencial para promover o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para sua formação como sujeitos críticos, criativos e socialmente responsáveis. Dessa forma, a BNCC ressalta a importância de garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências musicais enriquecedoras desde os primeiros anos de vida, valorizando assim a diversidade cultural e promovendo a inclusão e a equidade na educação (Carmo; Matos, 2024).

A importância e os benefícios da música na educação infantil são vastos e multifacetados. Ao integrar a música de forma significativa no currículo escolar, os educadores podem criar um ambiente enriquecedor e estimulante que potencializa o crescimento e o aprendizado das crianças em todas as áreas da vida. Assim, investir na promoção da música na educação infantil não é apenas uma escolha acertada, mas também um compromisso com o desenvolvimento integral e o bem-estar das gerações futuras (Alves, 2016).

O IMPACTO TRANSFORMADOR DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é uma linguagem universal que transcende fronteiras e conecta pessoas de todas as idades e origens. Na educação infantil, sua presença vai além do mero entretenimento, revelando-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento global das crianças nessa fase crucial da aprendizagem. Ao explorar os inúmeros benefícios que a música proporciona, é possível vislumbrar seu impacto transformador no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças (Barbosa et al., 2015).

A música estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças na educação infantil. Estudos de Barros e Silva (2019) demonstram que a exposição à música desde tenra idade está correlacionada com o aprimoramento da memória, da atenção e da capacidade de concentração. Além disso, aprender a tocar um instrumento musical ou participar de atividades musicais promove o desenvolvimento das habilidades motoras e da coordenação motora fina, contribuindo para a integração sensorial e o refinamento das habilidades perceptivo-motoras das crianças (Santos, 2022).

Em um nível emocional, a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na expressão das emoções das crianças. Cantar, dançar e criar música proporciona um canal seguro para explorar e comunicar sentimentos complexos, promovendo o desenvolvimento da inteligência emocional e da empatia. Além disso, a música é uma fonte de prazer e bem-estar, ajudando as crianças a desenvolverem uma relação positiva com a aprendizagem e a expressão criativa (Rodrigues, 2016).

No aspecto social, a música facilita a interação e a colaboração entre as crianças na educação infantil. Cantar em grupo, tocar instrumentos musicais em conjunto e participar de atividades musicais coletivas promovem o senso de comunidade, a cooperação e o respeito mútuo. Além disso, a música é uma linguagem não verbal que transcende as barreiras culturais e linguísticas, proporcionando um meio inclusivo para a comunicação e a expressão entre crianças de diferentes origens e habilidades (Lorentz, 2015).

A música na educação infantil contribui para o desenvolvimento físico das crianças, estimulando o movimento corporal e promovendo um estilo de vida ativo e saudável. Dançar, pular e brincar ao som da música não apenas fortalece os músculos e melhora a coordenação motora, mas também estimula o desenvolvimento da consciência corporal e da expressão física das crianças. A presença da música na educação infantil tem um impacto profundo no desenvolvimento global das crianças. Ao integrar a música de forma significativa no currículo escolar, é possível criar um ambiente enriquecedor e estimulante que potencializa o aprendizado e o crescimento das crianças em todas as áreas da vida. Assim, investir na promoção da música na educação infantil não é apenas uma escolha acertada, mas também um compromisso com o desenvolvimento integral e o bem-estar das gerações futuras (Barros; Silva, 2019).

OS EFEITOS TRANSFORMADORES DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A presença da música na educação infantil é mais do que uma simples atividade recreativa; é uma ferramenta poderosa que influencia profundamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças nessa fase crucial da vida. Ao explorar os efeitos da música em cada uma dessas dimensões, torna-se evidente o papel fundamental que ela desempenha no crescimento e na formação integral das crianças.

A música exerce um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças na educação infantil. A exposição à música desde tenra idade está associada a melhorias em habilidades como a memória, a atenção e o processamento auditivo. A prática musical, seja através do canto,

da execução de instrumentos ou da apreciação de diferentes estilos musicais, estimula o cérebro de maneira única, promovendo o desenvolvimento de conexões neurais complexas e aprimorando a capacidade de raciocínio e resolução de problemas (Carneiro et al., 2022).

Para Miron (2019) a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional das crianças na educação infantil. Ela oferece um meio seguro e expressivo para explorar e comunicar uma ampla gama de emoções, desde a alegria até a tristeza, a ansiedade e a excitação. Cantar, dançar e criar música permitem que as crianças expressem suas emoções de forma criativa e autêntica, fortalecendo sua inteligência emocional e promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais como a empatia e a compreensão dos sentimentos dos outros.

No aspecto social, a música é uma poderosa ferramenta de conexão e interação entre as crianças na educação infantil. Cantar em grupo, tocar instrumentos musicais juntos e participar de atividades musicais coletivas promovem o senso de comunidade, a cooperação e o respeito mútuo. Além disso, a música transcende barreiras culturais e linguísticas, oferecendo um meio inclusivo para a comunicação e a expressão entre crianças de diferentes origens e contextos sociais (Oliveira; Lopes, 2020).

A música na educação infantil também tem efeitos positivos no desenvolvimento físico das crianças. Dançar ao ritmo da música, por exemplo, promove o desenvolvimento da coordenação motora, o equilíbrio e a consciência corporal das crianças. Além disso, a música estimula o movimento e a atividade física, contribuindo para um estilo de vida saudável e ativo desde cedo (Ferreira, 2014).

Assim, os efeitos da música no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na educação infantil são vastos e transformadores. Ao integrar a música de forma significativa no currículo escolar, é possível criar um ambiente enriquecedor que potencializa o crescimento e o aprendizado das crianças em todas as áreas da vida. Assim, investir na promoção da música na educação infantil não é apenas benéfico, mas essencial para o desenvolvimento integral e o bem-estar das gerações futuras (Carneiro et al., 2022).

METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS EFICIENTES NA INTEGRAÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A utilização da música como recurso pedagógico na educação infantil é uma prática que vai além do mero entretenimento, revelando-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, para que a música seja incorporada de forma eficaz no currículo escolar, é necessário adotar metodologias pedagógicas que valorizem sua importância e maximizem seus benefícios. Nesse contexto, diversas abordagens têm se mostrado eficientes na integração da música na educação infantil, promovendo o engajamento, a criatividade e o aprendizado significativo das crianças (Pereira, 2021).

Uma das metodologias mais eficazes é a abordagem interdisciplinar, que integra a música a outras áreas do conhecimento, como linguagem, matemática, ciências e artes visuais. Por meio de

projetos temáticos e atividades integradas, as crianças têm a oportunidade de explorar conceitos e conteúdos de forma lúdica e multidisciplinar, utilizando a música como um elemento unificador e motivador. Por exemplo, ao aprender sobre o ciclo da água, as crianças podem criar uma canção para representar as diferentes fases do processo, associando conceitos científicos à expressão musical (Medina, 2017).

Outra metodologia eficaz é a abordagem construtivista, que valoriza a participação ativa e a construção do conhecimento pelas próprias crianças. Por meio de experiências práticas e exploratórias, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes instrumentos musicais, explorar sons e ritmos, e criar suas próprias composições musicais. O foco está na aprendizagem por meio da descoberta e da experimentação, permitindo que as crianças desenvolvam sua criatividade, autonomia e autoconfiança (Campos, 2019).

Além disso, a abordagem socioconstrutivista enfatiza a importância do contexto social e cultural no processo de aprendizagem. Nessa metodologia, a música é utilizada como um meio de expressão e comunicação, permitindo que as crianças compartilhem suas experiências, sentimentos e ideias por meio da linguagem musical. Por meio de atividades colaborativas e interativas, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar as diferenças e a valorizar a diversidade cultural, promovendo assim a inclusão e o respeito mútuo (Mateiro; Pedrollo, 2018).

A abordagem centrada na criança coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, respeitando seus interesses, habilidades e ritmos individuais. Nessa metodologia, as crianças têm liberdade para explorar e experimentar a música de acordo com seus próprios interesses e preferências, enquanto o educador atua como facilitador e mediador do processo. Dessa forma, as crianças desenvolvem um vínculo afetivo e significativo com a música, promovendo assim o prazer pela aprendizagem e o desenvolvimento integral de suas potencialidades (Pereira, 2021).

As metodologias pedagógicas que incorporam a música de forma eficaz no currículo da educação infantil são aquelas que valorizam a interdisciplinaridade, a participação ativa das crianças, o contexto social e cultural, e o respeito pelos interesses e ritmos individuais dos alunos. Ao adotar essas abordagens, os educadores podem proporcionar uma experiência educacional enriquecedora e significativa, que potencializa o desenvolvimento integral das crianças em todas as áreas da vida (Medina, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foi explorado o papel transformador da música na educação infantil, examinando sua influência no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças nessa fase crucial da aprendizagem. Ficou claro que a música não é apenas uma forma de entretenimento, mas sim uma ferramenta essencial para promover o crescimento integral dos pequenos.

Através da música, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas importantes, como memória, atenção e raciocínio lógico, enquanto exploram um mundo de emoções e sentimentos, fortalecendo sua inteligência emocional e suas habilidades sociais. Além disso, a música proporciona

um ambiente inclusivo e colaborativo, onde as crianças podem se expressar livremente e aprender a respeitar as diferenças.

Diante disso, é fundamental que educadores e gestores reconheçam a importância da música na educação infantil e promovam sua integração efetiva no currículo escolar. Isso requer investimentos não apenas em recursos materiais, como instrumentos musicais e materiais didáticos adequados, mas também em formação continuada para os educadores, a fim de capacitá-los a utilizar a música de maneira significativa em sala de aula.

Além disso, é fundamental que os pais também reconheçam o valor da música na vida de seus filhos e incentivem seu envolvimento em atividades musicais tanto dentro quanto fora da escola. A parceria entre escola e família é essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso aos benefícios da educação musical. Sendo assim, música na educação infantil não se trata apenas de ensinar notas e ritmos, mas sim de cultivar a criatividade, a expressão pessoal e o amor pela aprendizagem em nossas crianças. Ao reconhecer e valorizar o potencial da música como uma ferramenta educacional poderosa, podemos abrir caminho para um futuro mais rico e promissor para as gerações vindouras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubiankelly da Cruz Cardoso. **A música na educação infantil**. Eventos Pedagógicos, v. 7, n. 3, p. 1293-1306, 2016.

BARBOSA, M. C. S. et al. **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares para a educação infantil**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2015.

BARROS, T. R.; SILVA, S. B. **A música na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento integral da criança**. Revista Educação em Foco, v. 22, n. 2, p. 315-334, 2019.

CAMPOS, Rubia Silva et al. **A importância da música na educação infantil**. Interfaces do Conhecimento, v. 1, n. 1, 2019.

CARMO, Raiana Maciel; MATOS, Tatiane Rocha. **Políticas curriculares e currículo na Educação Musical: um mapeamento das publicações sobre a BNCC e o ensino de música na Educação Básica**. Revista Da ABEM, v. 32, n. 1, 2024.

CARNEIRO, Francilene Pereira et al. **A importância da música no desenvolvimento infantil.** Research, Society and Development, v. 11, n. 14, p. e353111435464-e353111435464, 2022.

FERREIRA, Maria Tomaz da Silva. **A importância da música na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.** Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa - 2014.

FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. **BNCC e Educação Musical: muito barulho por nada?** Música na educação básica, v. 10, n. 12, 2020.

ILARI, Beatriz; BROOCK, **Angelita.** **Música e educação infantil.** Papyrus Editora, 2017.

LIMA, Grasielle Perdigão. **A música na educação infantil e suas contribuições.** Pedagogia em Ação, v. 6, n. 1, 2014.

LORENTZ, Danielle Costa. **O papel da música na educação infantil.** Revista Eventos Pedagógicos, v. 6, n. 4, p. 100-108, 2015

MATEIRO, Teresa; PEDROLLO, Silani. **O céu está caindo: música, drama e imaginação.** Revista da Abem, v. 26, n. 40, 2018.

MEDINA, Alice. **As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil.** Educar em Revista, n. 64, p. 267-281, 2017.

MIRON, Adriana. **Musicalização Infantil: O papel da música no desenvolvimento das crianças.** In: Congresso de Psicologia do Sertão do São Francisco (COPSISF). 2019.

OLIVEIRA, Ana Paula Gomes; LOPES, Yan Karen Silva. **A importância da música na educação infantil.** Revista Educação & Ensino-ISSN 2594-4444, v. 4, n. 1, 2020.

PEREIRA, Sandra Gomes. **Objetos de aprendizagem: metodologia ativa para o desenvolvimento das inteligências múltiplas por meio da música na educação infantil.** 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RODRIGUES, Jonatas Nunes. **A música na educação infantil: um recurso pedagógico que favorece o desenvolvimento integral das crianças.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016

SANTOS, M. A. **A música na educação infantil: uma perspectiva lúdica.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 19, n. 39, p. 155-172, 2022

A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL SEUS ENCONTROS E DESENCONTROS



PÂMELA LODOS CARLESSO BAPTISTA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2015); cursando Especialização em Educação Infantil e Psicomotricidade pela Faculdade de Conchas (2024); Professora de Ensino Fundamental I EE Irmã Anette Fernandes Melo, Professora de Educação Infantil Rede direta CEI Tito de Alencar Lima Frei.

RESUMO

Este artigo tem por ponto de partida discutir e compreender quais os caminhos percorridos pela alfabetização brasileira, o porquê não obtivemos êxito, e quais os fatores históricos, políticos e sociais que nos trouxeram para a realidade com a qual nos deparamos hoje em nosso contexto educacional, onde podemos observar em todos os níveis da educação básica e superior brasileira inúmeros estudantes incapazes de ler e compreender com clareza textos simples, e a triste realidade de jovens que passam por todo o percurso da educação regular e permanecem analfabetos, privados de seu direito de exercer a cidadania em seu contexto social, tendo em vista que mesmo com todos os avanços tecnológicos que vivemos nos últimos séculos continuamos inseridos em uma sociedade centrada na escrita, pois é através dela que nos eternizamos como sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Psicogênese Da Língua/Construtivismo; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Posso trazer como relato, o que considero muito relevante, qual a minha aproximação com o tema, que se dá claro pela minha formação acadêmica em pedagogia, pelo meu encantamento com a leitura e os livros, que gera em mim uma profunda indignação em pensar que existem milhares de jovens no nosso país que são privados deste prazer, negligenciados por um sistema que não se mostra eficaz em nenhum aspecto. E pelo meu percurso profissional, onde fui estudante do Projeto Escola da Família Secretária do Estado de São Paulo, trabalhando com alfabetização, trabalhei com o Projeto Mais Educação Projeto Governo Federal, com alfabetização, e depois estive por 6 anos em sala de aula, nos anos iniciais do ciclo de alfabetização. Vivenciando como profes-

sora alfabetizadora os processos inerentes a alfabetização, políticas públicas de todos os âmbitos, fui professora que estava no campo de trabalho da educação na pandemia e os seus impactos decorrestes a este período.

Ao fazermos uma breve análise da construção histórica do processo de alfabetização no Brasil, podemos notar que as principais mudanças de paradigmas e metodologias que ocorrem no decorrer das décadas, em geral não foram impulsionadas por melhorias no sistema educacional, sim sempre com a premissa de solucionar o persistente fracasso em relação a alfabetização e a proficiência leitora dos estudantes.

Em uma publicação no portal G1 MANSUR R., SALGADO R., 2023, traz alguns números bem significativos, que em 2022 que a proporção de crianças de sete e nove anos que não sabem ler no Brasil dobrou, no período advindo após a pandemia de covid19, estes dados foram divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), segundo a publicação no período de 2016 a 2019 ocorreu um aumento sutil no acesso à alfabetização no Brasil, o que com impacto da pandemia já sofreu um retrocesso.

Já em dados apresentados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), a partir das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) dos anos de 2019 e 2021, apontam uma queda nos índices de alfabetização, pontuando que em 2019 54,8% das crianças avaliadas foram consideradas alfabetizadas, e em 2021 o percentual caiu para 49,4%.

Realizado este pequeno recorte, de uma realidade que sem dúvida é apenas um ponto em relação as diversas camadas que teremos que adentrar para compreender o que de fato nos conduziu para a realidade que nos deparamos hoje nas escolas do país, onde boa parte dos alunos do ensino fundamental e médio possuem diversas dificuldades inerentes a leitura e escrita, o que dirá produzir um texto onde argumenta sobre fato, o que compromete todo o processo educacional destes estudantes. Onde a Base Nacional Comum Curricular traz a abordagem de uma educação integral, fomentando a formação dos estudantes em todas as suas camadas, intelectual, psicológica, emocional, social. E não conseguimos garantir uma necessidade básica, que estes estudantes tenham livre acesso à informação, pois a leitura nos permite exatamente isto, só através de um processo de alfabetização eficiente promoveremos para os estudantes brasileiros o tão sonhado protagonismo acadêmico.

Soares, Magda 2014, em seu artigo sobre as muitas facetas da alfabetização, aponta que as questões que vivenciamos hoje nas diversas etapas da educação inerentes a alfabetização está relacionada entre outras questões, a perda da especificidade dos processos de alfabetização em detrimento aos conceitos de letramento. O que nos leva a refletir que esta questão sobre a ineficácia dos processos de alfabetização é uma questão latente em nosso cenário educacional.

O Plano Nacional da Educação que entrou em vigor em 2014 com a vigência de 10 anos, tendo em vista que estamos no ano 2024, que tem em sua meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o terceiro ano do ensino fundamental. Meta, que como já apontamos antes, não foi alcançada.

Os Parâmetros Nacionais (PCNS) em especial o de Língua Portuguesa do ciclo I que trata da

alfabetização, que aponta a importância da aquisição da escrita por parte da criança, que deverá abranger a totalidade englobando as muitas facetas da linguagem, a importância de se ter acesso a textos de diversos gêneros, o documento também traz luz sobre a relevância das descobertas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky de como a criança, dentro outras questões o documento afirma que durante o primeiro estágio que dura em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita, a correspondência fonográfica, e algumas convenções ortográficas do Português, o que daria ao estudante a autonomia para leitura e escrita.

Outro documento indispensável para a educação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 pelo Conselho Nacional da Educação, tem por primícia regulamentar quais são as habilidades e competências essenciais a serem trabalhadas em todo o cenário nacional da educação básica, a fim de garantir que todos os estudantes no território nacional tenham a mesma possibilidade de se desenvolver em sua plenitude.

De acordo com MURRIE, redatora na área de linguagem da Base Nacional Comum Curricular:

“A BNCC, define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental da criança de aprender a ler e escrever.”

Já em relação as habilidades e competências a serem adquiridas, MURRIE afirma que:

“... a ideia é que nos dois primeiros anos do ensino fundamental, ocorra a consolidação do conhecimento, afirmando que a introdução das questões de escrita iniciam-se na educação infantil.”

E a luz da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 que garante a educação, como direito de todos, dever do Estado e da família, devendo ser fomentada pela sociedade, e com qualidade, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, o preparo para o exercício da cidadania.

Refletindo sobre as concepções construtivistas e a psicogênese da língua escrita e suas influências no contexto educacional brasileiro, tendo em vista que as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, são ponto de partida da maioria maciça dos processos de alfabetização nas escolas do país. Temos que analisar quais são seus pressupostos e intenções, para entender como impactam no cenário brasileiro, para assim termos compreensão de qual é sua verdadeira finalidade.

As Psicolinguistas argentinas, Ferreiro e Teberosky, iniciam suas pesquisas em 1974, tendo por ponto de partida a concepção construtivista elaborada por Jean Piaget, em nota previa a publicação as pesquisadoras anunciaram as perspectivas adotadas para a elaboração da pesquisa:

[...] Pretendemos apresentar que aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca aquisição de conhecimento, que propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo a própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia de lecto-escrita esqueceu[...] (FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana, 1986. p.11)

As autoras enfatizam que os estudos desenvolvidos tem por objetivo tratar da construção mental da criança durante o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, as teorias também trazem uma profunda reflexão sobre a visão adultocêntrica, comuns aos processos e métodos de alfabetização tradicionais, enfatizando os processos cognitivos vivenciados durante a construção dos processos de ensino da língua escrita alfabética. Como o apontado por FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana, 1990 p.25:

...o foco é posto nos processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita, ou seja, o objeto do conhecimento é a escrita como sistema de representação.

Nos levando a uma reflexão sobre como nos apropriamos das concepções das autoras, será que nos atentamos as suas pretensões ao elaborarem suas teses, será que empregamos a Psicogênese a Língua Escrita uma finalidade que não era advinda desta.

Citado por SOARES, Magda em seu livro A Questão dos Métodos, p.337. Mayer afirma (2009 p.184-185):

... o adjetivo construtivista aplicado ao ensino é uma falácia, o que denomina falácia “a falácia do ensino construtivista, porque se confundiu construtivismo com uma teoria de aprendizagem [...] e o construtivismo como uma prescrição para o ensino, o porquê identifica-se aprendizagem ativa, quando uma variedade de métodos pode conduzir a uma aprendizagem construtivista.

Traremos também as contribuições de Magda Soares que é professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisadora do tema alfabetização, tida como a precursora do termo letramento no Brasil. SOARES, Magda em sua obra Alfalettrar Toda criança pode aprender a ler e a escrever faz diversos apontamentos. Tais como que a aprendizagem da língua escrita é condição essencial para a continuidade do processo de escolarização, em todas as áreas e níveis. Traz dados sobre a universalização de acesso a escola, com os resultados da Avaliação Nacional as Alfabetização (ANA), onde o Brasil atingiu 98,6% de acesso à educação, e 54,7% das crianças no terceiro ano do ensino fundamental foram avaliadas estando no nível insuficiência quando tratamos de alfabetização.

SOARES, Magda, p.9 2020, faz a seguinte afirmação:

Diante desse reiterado fracasso na alfabetização das crianças, conclui-se que a universalização do ensino fundamental, na verdade, não resultou na democratização da educação: ter acesso à escola, mas não ter um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e possibilidades-bases da democracia.

Em SOARES, Magda em 2017 p.62, cita as autoras da Psicogênese da Língua Escrita, afirmando que em sua primeira publicação os cinco primeiros capítulos foram dedicados para a compreensão da aquisição da leitura, e apenas um para a aquisição da escrita. SOARES, Magda, 2017 p.66:

... que o desenvolvimento da faceta linguística da alfabetização, no quadro desta teoria, é considerado, de certa forma, como decorrência do letramento: da introdução da criança as outras facetas do processo de apropriação da língua escrita faceta interativa e a faceta sociocultural. O construtivismo privilegia apenas uma faceta da alfabetização apenas as que englobam o letramento.

Soares, 2017 em suas obras apresenta para os processos de alfabetização suas camadas

trazendo a elas o termo de facetas, afirmando que cada faceta possui suas especificidades e características sendo a linguística que trata da escrita, interativa que trata da oral e sociocultural. Também afirma que a alfabetização no seu estado atual, fomentada pelos estudos das ciências linguísticas da psicologia cognitiva e da psicologia do desenvolvimento apresenta um processo complexo que envolve vários componentes ou facetas demandando assim diferentes competências. Faz uma alusão afirmando que cada uma destas facetas é desenvolvida um método predominante e teorias específicas. A faceta linguística predomina os métodos analítico e sintético, a interativa a teoria construtivista, a faceta sociocultural as teorias sociointeracionistas.

Podemos afirmar que alfabetização olhada pelo âmbito das ciências linguísticas, psicologia cognitiva, psicologia do desenvolvimento, é um processo extremamente complexo que envolve várias vertentes, ou facetas. Não podendo assim em hipótese alguma desprezar ou desprivilegiar nenhuma de suas vertentes, quando olhamos para estas questões, SOARES, 2003, traz o termo que nós estamos desinventando o processo e a própria alfabetização, pois em meio a todas as questões já abordadas, a alfabetização perde sua especificidade.

FERREIRO, Emília, 1985, afirma que a invenção da escrita foi um processo de construção de um sistema de representação. Traz também a concepção que o construtivismo parte do princípio que como a fala é uma ação nata, onde através da observação e do convívio com indivíduos falantes e observação aprendemos a falar, com a escrita se dará da mesma maneira. Em contraponto a afirmação da pesquisadora, podemos pontuar que a fala não é um recurso criado pelo indivíduo é verdadeiramente uma habilidade nata, toda pessoa, em vista que possui limitações nasce com a capacidade de falar, já a escrita é produto de criação histórica, desenvolvida pelo ser humano, para representar a fala, sendo assim produto cultural.

O que nos leva a pensar, para que a criança desenvolva as habilidades alfabéticas ela precisará de muito mais do que um meio propício, precisará de estímulos e intervenções necessárias. Podemos ressaltar que nas condutas dos homens encontramos um conjunto de recursos sociais não orgânicos ou naturais que são empregados para dominar seus recursos psicológicos. Estes recursos são considerados ferramentas, que iram auxiliar em ações como a escrita, a criança necessita aprender a dominar os recursos por meio de memorização, descobrindo o uso e a funcionalidade dos signos que representam os sons da fala.

Neste prisma VIGOSTSKY, Lev 2001, traz o entendimento da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem em uma perspectiva diferente de outras concepções, em sua visão é primordial privilegiar fundamentalmente o papel da aprendizagem no desenvolvimento das relações existentes.

VIGOSTSKY; LURIA 1996 p.195 afirma:

... que a escola cria uma provisão de experiências, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função natural.

O que nos traz uma reflexão sobre o papel fundamental da escola e da prática docente na construção de um processo de alfabetização que traga impactos efetivos, para que as crianças desenvolvam as habilidades necessárias para a aquisição da língua escrita, nos levando também

a questionar que a perda da especificidade talvez esteja intimamente relacionadas a falta de compreensão sobre as finalidades e a marginalização dos métodos, tendo em vista que as concepções relacionadas as construções psicológicas na aquisição destas habilidades nos leva a pensar e como elas são constituídas, e os métodos nos apontam um caminho a percorrer.

LENER, Délia, em seu livro *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* (2002), traz diversas colocações relacionadas a prática docente como ele se dá no contexto escola, onde aponta que a escrita tem caráter cultural, porém o ato de ler e escrever nas escolas acontece com propostas que em sua grande maioria não agradam os estudantes. Afirmando que precisamos deslocar este caráter tecnicista da alfabetização, para um contexto que englobe o uso social da língua.

Weiz Telma 2000, tratando também da prática docente, afirmando que não existe apenas um processo que abranja toda a complexidade do ensino e aprendizagem da língua escrita este se controle em processo de dualidade onde se comunicam, entre a experiencia, reflexão, pensamento e ação.

FREIRE, Paulo 1996, nos traz a reflexão que ensinar não significa apenas transferir um conhecimento, mas consiste na ação de criar possibilidades para que os estudantes possam se construir como indivíduos para assim produzirem. Para o autor ensinar um indivíduo a ler e escrever, possui um caráter mais abrangente do que apenas decodificar o código de escrita alfabética, mas é proporcionar uma experiencia que o conduza a refletir sobre o que ele está lendo.

Todos estes apontamentos nos levam a refletir sobre o quão determinante que o docente possa compreender o quanto suas práticas impactam no processo de alfabetização das crianças, que ele como um agente condutor deste processo precisa ter clareza e domínio sobre concepções, teorias e métodos, pois é a junção de todas estas ferramentas, permeadas pela a observação e pela a escuta de tudo o que pulsa nos estudantes, culminará em um processo de alfabetização efetivo.

Não existe uma maneira correta, uma fórmula, existem nortes que estão na Psicogênese da Língua que traz luz sobre como aquele indivíduo está refletindo a escrita naquele momento, nas contribuições de Magda Soares e suas facetas da linguagem, no método fônico de Fernando César Capovilla ou do método analítico de Paulo Freire. O que precisa ser via de regra, é olhar para criança como individuo, e quando dizemos individuo partimos do pressuposto que é único, e que trará consigo vivencias, memorias conhecimentos e necessidades, é só a sensibilidade do educador será capaz de alcançar em sua totalidade, e assim construir conhecimento.

FREIRE, Madalena, 2019 p.32 afirma:

Observar, olhar o outro e si próprio, buscando o significado do desejo, acompanhando o ritmo do outro, buscando sintonia com este.

A observação faz parte da aprendizagem do olhar, o que é uma ação altamente movimentada e reflexiva.

Ver é buscar, tentar compreender, ler desejos. Através do seu olhar o educador também lança seus desejos para o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos na escrita como um dos instrumentos culturais, criado pelo homem com o objetivo de registrar a fala, podemos evidenciar com base em todos os aspectos que discutimos durante a construção deste texto, que para que ocorra a aprendizagem desta torna-se indispensável à mediação do professor. Quando refletimos sobre esta afirmação evidenciamos que o professor alfabetizador mesmo que possua convicções construtivistas ao iniciar o processo de alfabetização com seus alunos precisara eleger um método ou vários, um caminho a ser percorrido. E este caminho precisara ser muito bem estruturado para que a criança possua uma base sólida para desenvolver todas as facetas subsequentes a faceta linguística. Quando faço esta afirmação, faço partindo dos princípios tratados durante esta reflexão, pois devemos nos lembrar de que a escrita é um produto cultural sistêmico, possuindo assim a necessidade de seu aprendizado ocorra de maneira estruturada e sistêmica.

Durante as pesquisas para elaboração desta reflexão sobre a alfabetização e seus percalços, pude observar inúmeros fatores já intitulados que assumem o protagonismo dos avanços e fracassos quando tratamos a ineficácia da alfabetização no âmbito educacional. Entretanto, o ponto que mais se destaca é falta da especificidade da alfabetização, o fato desta ter perdido sua identidade, a diluição da alfabetização na inserção do processo de letramento, acredito ser o principal responsável pela falta de resultados que presenciamos nas escolas.

A introdução e por fim, a apropriação dos pressupostos construtivistas fez com que a alfabetização ocorresse de maneira aleatória, como destaquei, foi diluindo-se e fundindo-se com o letramento, até que por fim os dois conceitos tornaram-se um, este movimento foi um equívoco, pois embora se complementem, a alfabetização e o letramento são únicos possuem características e especificidades, inerentes as suas finalidades. A autora a qual eu utilizei para nortear minhas pesquisas utiliza o termo “Desinvenção da Alfabetização”, para nomear este movimento.

Outro ponto para ser ressaltado, são os métodos, que foram marginalizados, em alguns momentos proibidos, tratados como se fossem um veneno ao processo de alfabetização, dedicamos um capítulo inteiro para evidenciar a necessidade e importância dele, destacando que alfabetizar com um método consiste em alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o que difere completamente de alfabetizar utilizando um caminho pré determinado por convenções ou moldes. Porém uma alfabetização bem sucedida não depende apenas de um método, ele vai muito além é construído por todos que alfabetizam, estes precisam compreender os processos específicos da alfabetização e do letramento e com base nestes conhecimentos desenvolver atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança. Identificar e interpretar as dificuldades, para que assim tenham condições de intervir de forma adequada. Bom seria se existisse um script para alfabetizar, porém não existe, temos que nos apropriar dos recursos, o professor precisa conhecer profundamente todas as ferramentas para estar pronto para enfrentar todos os desafios.

Quando nos deparamos com um cenário tão alarmante quanto o nosso, ficamos extremamente tentados a nos curvar totalmente para o lado oposto a tudo que vem sendo feito naquele momento, direcionar todos os nossos esforços para este outro lado, porém não podemos mais

uma vez descartar as coisas boas e ruins, e começar do zero. Que algo precisa ser feito, isto é claro, toda via retornar para o lugar de onde viemos, é o mesmo que retroceder voltar ao que já foi superado nunca poderá ser considerado um avanço. Avançar consiste em acumularmos o que deu certo no passado e o que está dando resultados agora, agregando a estas questões as novidades teóricas que as novas pesquisas nos trazem.

Em conformidade com tudo que já foi dito precisamos compreender a função das práticas pedagógicas, com destaque para o papel do professor, pois por este passara e dependerá a aprendizagem e o pleno desenvolvimento do aluno. O professor sempre precisará de segurança e autonomia para definir quais as ações e procedimentos irá dispor para o desenvolvimento da linguagem escrita, ressaltando que o trabalho será desenvolvido com crianças reais, e que estas situações de aprendizagem deverão ocorrer em um contexto social e cultural.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E.;(1985). **Reflexões sobre alfabetização**. traduzido Horácio Gonzalez et al. São Paulo: editora Cortez

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**, tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Márcio Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**, 7.ed Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Terra e Paz, 2019

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**, 74.ed São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17.ed São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola o real, o possível e o necessário**, 1.ed São Paulo: Editora Penso, 2002.

LIBANEO, J; TOSHI. M.S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**, 10.ed São Paulo: Editora Cortez, 2012

PILETTI, N; ROSATO, M.S. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**, 1.ed São Paulo: Editora contexto, 2011

RUSSO, M. F. **Alfabetização Um processo em construção**, 6.ed São Paulo: Editora Saraiva, 2012

SEBER, M. G. **A escrita Infantil O Caminho da Construção**, 1.ed São Paulo: Editora Spicione, 2009

SOARES, M. **Alfabetização a questão dos métodos**, 1,ed São Paulo: Editora Contexto, 2017

SOARES, M. **Alfabetizar Toda criança pode aprender a ler e escrever**, 1.ed São Paulo: Editora Contexto 2022

WEISZ, T. **O Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem**, 2.ed São Paulo: Editora Ática, 2000

Artigos de Revista:

BRAGA, E. S. **A Construção social do desenvolvimento**. Revista Educação, Rio de Janeiro, m.2, p.20-29, agosto. 2012

SAWAYA, S. M. **Alfabetização e o fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, p 67-81 jan-jun. 2000

SOARE, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, Revista brasileira de educação, Minas Gerais, n25, p5-17 jan./fev./mar/abr. 2004

SOARES, M. **A reinvenção da Alfabetização**, Presença Pedagógica, v9 n.52 São Paulo, n 7-21 Jul/ago. 2003

SOARES, W. **Alfabetização além da disputa**, Revista Nova Escola, São Paulo, ano31, n291, p. 34-39. maio 2016

Dissertação, Tese e Artigos

ANDRADE, A. S.; CARRARO, P. R. **Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implementação na rede estadual de ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009

COIMBRA, M. C. T.; MARTINS, A.M.O. **O Estudo de Caso Como Abordagem no Ensino Superior**, Artigo, Lisboa: Universidade Lusófona do Porto, 2013

MORATTI, M. R. **Um Balanço crítico sobre a alfabetização no Brasil**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de Campinas, 2013

PIANA, M. C. **A pesquisa de Campo**, Artigo. São Paulo: Unesp, 2009

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L.H. **Pesquisa Bibliográfica: Princípios e Fundamentos**. Artigo. Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, 2021

Artigos de Jornal:

7 em cada 10 alunos de ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC, Rio de Janeiro, 30 de agosto de 2018, p14 O Globo, acesso 26 fev. 2024

FRAGA, F. **Alfabetização de crianças ainda é um desafio para o Brasil**, Maranhão: Agência Brasil, 8 de agosto de 2023, acesso em 26 de fevereiro

Taxa de analfabetismo de crianças de 7 a 9 anos dobra entre 2019 e 2022 no Brasil, diz Unicef, Minas Gerais, 10 de outubro de 2023, portal G1, acesso em 26 de fevereiro 2024

Banco de dados:

Base Nacional Comum Curricular: Banco de dados disponível em www.mec.gov.br Acesso 20 maio 2024

Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 : Banco de dados disponível em www.mec.gov.br Acesso 20 maio 2024

Parâmetros Curriculares Língua Portuguesa: Banco de dados disponível em www.mec.gov.br, Acesso 20 maio 2024

Plano Nacional da Educação: Banco de dados disponível em www.mec.gov.br Acesso 20 maio 2024

Constituição Federal 1988: Banco de dados disponível www.planalto.gov.br Acesso 20 maio 2024.

A VISÃO DE GEORG CANTOR SOBRE A TEORIA DOS NÚMEROS INFINITOS



RODRIGO BASTOS SOUZA

Graduação em Matemática pela Universidade São Judas Tadeu (2005/2006); Bacharel e Licenciado em Matemática; Graduação em Tecnólogo de Gestão Financeira de Empresas pela Universidade Paulista (2009); Professor de Matemática na Escola Estadual Emilia Anna Antônio, Guarulhos, e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Fontális.

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas sobre a influência de Georg Cantor no campo da matemática, enquanto proposta partindo da lógica e representações, assim como aspectos cognitivos. O objetivo deste trabalho é analisar e apresentar as contribuições de Georg Cantor no campo da matemática. Através da análise de nos numerosos finitos e infinitos, busca-se compreender como Cantor revolucionou a forma como entendemos e aplicamos a matemática nos dias atuais. Serão discutidos o conceito e definição de tipos de infinito. Além disso, será apresentado o impacto atual das descobertas de Cantor em outras áreas do conhecimento como engenharia, ciências da computação e física. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. As contribuições de Georg Cantor sobre a teoria dos números infinitos foram de extrema importância para o desenvolvimento da matemática moderna. Suas pesquisas revolucionaram o conceito de conjunto infinito, mostrando diferentes tipos de infinitos e introduzindo os números transfinitos.

PALAVRAS-CHAVE: Cantor; Matemática; Aplicabilidade Transversal.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas sobre a influência de Georg Cantor no campo da matemática, enquanto proposta partindo da lógica e representações, assim como aspectos cognitivos. O objetivo deste trabalho é analisar e apresentar as contribuições de Georg Cantor no campo da matemática. Através da análise de nos numerosos finitos e infinitos, busca-se compreender como Cantor revolucionou a forma como entendemos e aplicamos a ma-

temática nos dias atuais. Serão discutidos o conceito e definição de tipos de infinito. Além disso, será apresentado o impacto atual das descobertas de Cantor em outras áreas do conhecimento como engenharia, ciências da computação e física. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). O presente instrumento justifica-se no âmbito da evidência quanto a aplicabilidade do objetivo apresentado. E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica das Bases da Matemática, Lógica e Aplicabilidade Transversal. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo. O presente instrumento foi estruturado em apresentação teórico/contextual das palavras-chave apresentadas em primeiro momento. Logo após as devidas considerações teóricas serão apresentadas propostas sobre a reflexão dos eixos estudados.

DESENVOLVIMENTO

Georg Cantor nasceu em 3 de março de 1845, em São Petersburgo, Rússia, e faleceu em 6 de janeiro de 1918, em Halle, Alemanha. Foi um renomado matemático alemão que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da teoria dos conjuntos e a compreensão dos números infinitos. Cantor é conhecido por sua introdução do conceito de conjunto infinito e a classificação dos diferentes tipos de infinitos (CARVALHO, 2023). Seu trabalho revolucionou a matemática, proporcionando uma nova perspectiva sobre a natureza dos números e os paradoxos que surgem ao lidar com a ideia de infinitude. Além disso, suas contribuições também tiveram impacto nas áreas da matemática e filosofia, levantando polêmicas e críticas por desafiar conceitos estabelecidos. O legado de Cantor continua sendo fundamental para a matemática moderna (FERNANDES ET AL., 2023).

A teoria dos números infinitos é uma área da matemática que trata dos conceitos e propriedades dos conjuntos infinitos. Essa teoria foi desenvolvida por Georg Cantor, que trouxe importantes contribuições para o campo. Suas ideias revolucionaram a compreensão dos números infinitos e o entendimento de sua natureza peculiar. Cantor explorou diversas questões relacionadas a esse assunto, como o conceito de conjunto infinito, os diferentes tipos de infinitos e os números transfinitos. Seus estudos tiveram um impacto significativo no desenvolvimento da matemática e serviram de base para avanços posteriores nessa área (ZANARDINI, 2023).

O conceito de conjunto infinito é fundamental para a compreensão da teoria dos números infinitos. Segundo Cantor, um conjunto é considerado infinito quando sua cardinalidade é maior do que a dos números naturais. Isso significa que existe uma correspondência biunívoca entre os elementos desse conjunto e uma parte própria de si mesmo. Dessa forma, mesmo que o conjunto seja infinito, é possível estabelecer uma relação um a um entre seus elementos. A definição de conjunto infinito proposta por Cantor foi um dos pilares para o desenvolvimento de sua teoria e abriu caminho para a compreensão dos números infinitos de forma mais precisa (SANTOS et al., 2024).

Georg Cantor propôs a existência de diferentes tipos de infinitos, contrariando a visão clássica de que todos os infinitos são iguais. Ele introduziu a distinção entre infinitos enumeráveis e infinitos não-enumeráveis. Os infinitos enumeráveis são aqueles que podem ser colocados em correspondência um a um com os números naturais, ou seja, são contáveis. Já os infinitos não-enumeráveis são maiores do que os contáveis e não podem ser colocados em correspondência com os números naturais. Essa classificação criada por Cantor trouxe uma nova perspectiva para o estudo dos números infinitos e estabeleceu uma base sólida para a teoria dos conjuntos (NASCIMENTO, 2021).

Além do mais, há de se considerar que, os números transfinitos são uma das principais contribuições de Georg Cantor para a teoria dos números infinitos. Esses números representam a generalização dos conceitos de finitude e infinitude para além dos limites convencionais. Cantor introduziu o conceito de números transfinitos ao desenvolver sua teoria dos conjuntos, e eles desempenham um papel fundamental na compreensão dos infinitos. Os números transfinitos são utilizados para expressar a ideia de que existem diferentes "níveis" de infinitude, pois cada tipo de infinito corresponde a um número transfinito específico. Essa abordagem inovadora de Cantor ampliou o horizonte dos estudos numéricos e promoveu uma nova compreensão dos números infinitos (CARVALHO, 2023).

Não obstante, a teoria dos números infinitos proposta por Georg Cantor causou muita polêmica e teve um impacto significativo na comunidade acadêmica. Suas ideias desafiavam conceitos estabelecidos há séculos, levando a reações e críticas intensas por parte de muitos matemáticos e filósofos. O trabalho de Cantor foi considerado controverso e perturbador, pois questionava a natureza dos números e a própria ideia de infinito. Sua contribuição gerou debates acalorados, com alguns acadêmicos defendendo suas ideias inovadoras, enquanto outros as rejeitavam veementemente (CORRÊA, 2020).

As contribuições de Cantor receberam uma série de reações e críticas por parte da comunidade matemática. Alguns matemáticos, como Henri Poincaré, foram fortemente críticos à teoria dos conjuntos e números transfinitos, argumentando que eles eram abstratos demais e careciam de fundamentação sólida. Outros, como David Hilbert, defenderam as ideias de Cantor e acreditavam em seu potencial para revolucionar a matemática. As controvérsias geradas pelas contribuições de Cantor levaram a debates acalorados e contribuíram para o desenvolvimento de diferentes escolas de pensamento na matemática (MONTEIRO, 2022; MARTINS, 2023; D'AMBROSIO, 2021).

O trabalho de Cantor na teoria dos conjuntos proporcionou avanços significativos nessa área da matemática. Ele desenvolveu conceitos fundamentais, como o de conjunto infinito, que permitiram o entendimento e a análise de coleções de elementos infinitos. Além disso, Cantor estabeleceu a noção de correspondência entre conjuntos e demonstrou que nem todos os conjuntos infinitos têm o mesmo tamanho. Sua teoria dos conjuntos abriu novas possibilidades de estudo e investigação, levando ao desenvolvimento de outros campos matemáticos, como a topologia e a teoria dos modelos (SILVA SIQUEIRA & LORIN, 2021).

Georg Cantor também teve contribuições significativas para a lógica matemática. Seu trabalho permitiu a aplicação de técnicas e conceitos da teoria dos conjuntos na lógica proposicional

e na lógica de predicados. Cantor mostrou que é possível representar relações e operações matemáticas por meio de conjuntos e estabeleceu teoremas fundamentais que relacionam conjuntos, números e expressões lógicas. Suas contribuições influenciaram o desenvolvimento da lógica matemática e abriram caminho para a formalização das demonstrações matemáticas (FERNANDES et al., 2023).

Além de seus avanços na teoria dos conjuntos e na lógica matemática, as contribuições de Georg Cantor também tiveram aplicações em outras áreas da matemática. Seu trabalho influenciou o campo da análise matemática, permitindo abordagens mais rigorosas e precisas. Cantor estabeleceu uma base sólida para o estudo dos números reais e investigou profundamente a natureza dos números irracionais. Suas ideias sobre infinitude e continuidade também tiveram impacto no campo da geometria, na teoria dos conjuntos métricos e na teoria dos números. Dessa forma, as contribuições de Cantor tiveram e continuam a ter implicações significativas em diversas áreas da matemática. (ASSIS, 2022).

Sendo assim, Um conjunto é uma coleção de objetos distintos. Por exemplo, o conjunto de todos os números naturais é denotado por: \mathbb{N} , e inclui os números 1, 2, 3, e assim por diante. Cantor introduziu o conceito de cardinalidade para medir o "tamanho" de conjuntos.

Nesta lógica, a definição de conjunto é a descrição das características e propriedades que determinam quais elementos pertencem a ele. Um conjunto pode ser definido de forma extensiva, listando todos os seus elementos, ou de forma compreensiva, especificando uma propriedade que os elementos devem satisfazer para pertencerem ao conjunto. Por exemplo, o conjunto dos números pares pode ser definido como o conjunto que contém os números que podem ser divididos por 2, ou seja, o conjunto $\{2, 4, 6, 8, \dots\}$ (CORRÊA, 2020).

Existem diversos tipos de conjuntos que podem ser classificados de acordo com suas características e propriedades específicas. Alguns exemplos incluem conjuntos finitos, que possuem um número limitado de elementos; conjuntos infinitos, que possuem um número infinito de elementos; conjuntos vazios, que não possuem elementos; conjuntos unitários, que possuem apenas um elemento; conjuntos iguais, que possuem os mesmos elementos; conjuntos disjuntos, que não possuem elementos em comum; entre outros. O estudo dos diferentes tipos de conjuntos é de grande importância na teoria dos conjuntos, pois permite compreender as propriedades e relações entre eles (FERNANDES et al., 2023).

As operações com conjuntos são fundamentais na Teoria dos Conjuntos. Elas permitem combinar ou realizar operações específicas entre conjuntos. Existem quatro principais operações: união, interseção, diferença e complemento. Essas operações são regidas por regras bem definidas que determinam o resultado final. Ao realizar essas operações, é possível obter novos conjuntos com características distintas, permitindo uma ampla gama de análises e aplicações dentro da teoria. Essas operações proporcionam uma base sólida para investigar as propriedades e relações entre conjuntos, contribuindo para o desenvolvimento e compreensão dessa área do conhecimento (SILVA SIQUEIRA & LORIN, 2021)

Já, a união de conjuntos é uma das operações fundamentais na Teoria dos Conjuntos. Ela

consiste em combinar todos os elementos presentes em dois ou mais conjuntos distintos em um único conjunto, sem repetições. O resultado da união é um conjunto que contém todos os elementos presentes nos conjuntos de partida. Essa operação é representada pelo símbolo de união (\cup) e possui propriedades associativas e comutativas bem definidas. A união de conjuntos é amplamente utilizada em diversas áreas da matemática e em problemas práticos, permitindo a combinação de informações e a análise conjunta de diferentes conjuntos de dados (NASCIMENTO, 2021).

A interseção de conjuntos é outra operação essencial na Teoria dos Conjuntos. Ela consiste em obter um novo conjunto que contém apenas os elementos comuns presentes em dois ou mais conjuntos distintos. O resultado da interseção é um conjunto que contém apenas aqueles elementos que estão presentes em todos os conjuntos de partida. Essa operação é representada pelo símbolo de interseção (\cap) e também possui propriedades associativas e comutativas claras. A interseção de conjuntos é amplamente utilizada para analisar a relação e a correlação entre diferentes conjuntos de dados, permitindo identificar os elementos em comum e explorar suas características compartilhadas (MARTINS, 2023).

Enquanto, a diferença de conjuntos é uma operação que permite obter um novo conjunto a partir da exclusão dos elementos presentes em um conjunto inicial, mas não presentes em um segundo conjunto. Essa operação é representada pelo símbolo de diferença (\setminus) e pode ser entendida como uma subtração entre conjuntos. O resultado da diferença é um conjunto que contém apenas aqueles elementos que estão presentes no primeiro conjunto, mas ausentes no segundo conjunto. Essa operação é útil para analisar a exclusão ou a remoção de elementos específicos de um conjunto, permitindo estabelecer relações de complementaridade e diferenciação entre conjuntos). A Teoria dos Subconjuntos é uma área da Teoria dos Conjuntos que se dedica ao estudo das relações de inclusão entre conjuntos. Nela, analisamos como um conjunto pode ser parte de outro conjunto, ou seja, como um conjunto pode ser um subconjunto de outro. Essa teoria é fundamental para o desenvolvimento das demais áreas da matemática e nos possibilita entender as hierarquias e estruturas presentes nos conjuntos. Além disso, a Teoria dos Subconjuntos é utilizada em diversas áreas, como a teoria dos números, a teoria dos conjuntos infinitos e a teoria dos grupos (NASCIMENTO, 2021).

Na Teoria dos Subconjuntos, a definição de subconjunto é fundamental para estabelecer a relação de inclusão entre conjuntos. Um conjunto A é considerado subconjunto de um conjunto B se todos os elementos de A também pertencem a B. Em outras palavras, todos os elementos de A estão contidos em B. Essa definição nos permite estabelecer uma ordem hierárquica e classificar os conjuntos de acordo com suas relações de inclusão (SANTOS, 2022).

Os subconjuntos possuem algumas propriedades importantes que são utilizadas na Teoria dos Conjuntos. Uma delas é a reflexividade, que afirma que todo conjunto é subconjunto de si mesmo. Outra propriedade é a transitividade, que estabelece que se um conjunto A é subconjunto de B e B é subconjunto de C, então A também é subconjunto de C. Além disso, a propriedade da antissimetria nos permite afirmar que se um conjunto A é subconjunto de B e B é subconjunto de A, então A é igual a B. Essas propriedades nos ajudam a estabelecer relações entre os conjuntos e a compreender suas estruturas (MONTEIRO, 2022).

Na Teoria dos Conjuntos, um subconjunto A de um conjunto B é considerado um subconjunto próprio quando A é diferente de B , ou seja, existem elementos em B que não estão em A . Essa distinção entre subconjuntos próprios e não próprios é importante para a análise das relações de inclusão e para a construção de outros conceitos matemáticos que se baseiam na Teoria dos Subconjuntos. Os subconjuntos próprios nos permitem estabelecer noções de tamanho, ordem e hierarquia entre conjuntos, sendo essenciais para o desenvolvimento da matemática moderna (SANTOS, 2022). O estudo dos conjuntos numéricos é fundamental na teoria dos conjuntos Cantor. Esses conjuntos são utilizados para representar diferentes tipos de números e suas propriedades. São formados por elementos que possuem características específicas, e cada conjunto numérico abrange um conjunto específico de números. Os conjuntos numéricos mais comuns são o conjunto dos números naturais, que inclui os números inteiros positivos; o conjunto dos números inteiros, que inclui os números negativos e o zero; o conjunto dos números racionais, que são os números que podem ser expressos como fração; e o conjunto dos números reais, que inclui todos os números possíveis, sejam eles racionais ou irracionais. Cada um desses conjuntos possui propriedades e características distintas, o que os torna importantes para o estudo matemático (SALES, 2023). O conjunto dos números naturais é um dos conjuntos numéricos básicos na teoria dos conjuntos Cantor. Ele é representado pelo símbolo N e é formado pelos números inteiros positivos. Ou seja, o conjunto dos números naturais inclui os números que usamos para contar objetos, começando a partir do número 1. Esse conjunto é infinito e não possui números negativos nem o zero. Os números naturais são utilizados em diversas áreas da matemática, como na álgebra e na teoria dos números, e desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de outros conjuntos numéricos. O conjunto dos números inteiros é outro conjunto numérico importante na teoria dos conjuntos Cantor. Representado pelo símbolo Z , ele é formado pelos números naturais, seus opostos negativos e o zero. Ou seja, o conjunto dos números inteiros inclui todos os números positivos, negativos e o zero. Esse conjunto também é infinito, pois podemos continuar adicionando números positivos e negativos sem limite. Os números inteiros são utilizados em diversas áreas da matemática, como na álgebra, nas equações lineares e na teoria dos números (SANTOS ET AL., 2024). O conjunto dos números racionais é mais um dos conjuntos numéricos abordados na teoria dos conjuntos Cantor. Representado pelo símbolo Q , ele é formado pelos números que podem ser expressos como frações. Em outras palavras, os números racionais são aqueles que podem ser representados na forma a/b , onde a e b são números inteiros e b é diferente de zero. Esse conjunto inclui tanto os números inteiros quanto os decimais finitos ou infinitos periódicos, como $1/2$, $-5/3$, 0 , $1/3$, 0.25 e $\sqrt{2}$. Os números racionais são utilizados em diversos contextos matemáticos, como na aritmética, nas proporções, nas análises de quantidades e na resolução de problemas reais (CARVALHO, 2023).

O conjunto dos números reais é um dos conjuntos numéricos mais abrangentes e complexos estudados na teoria dos conjuntos Cantor. Representado pelo símbolo R , ele abrange todos os números possíveis, sendo eles racionais ou irracionais. Esse conjunto inclui os números inteiros, os racionais, bem como os números irracionais, que não podem ser representados como frações. Alguns exemplos de números reais são $\sqrt{2}$, π e -5.47 . Os números reais são amplamente utilizados em todas as áreas da matemática, como na álgebra, na geometria e na análise, e são fundamentais para a compreensão e a modelagem de fenômenos físicos e abstratos (MONTEIRO, 2022).

A teoria dos conjuntos também é conhecida por apresentar vários paradoxos e controversas

sias. Esses paradoxos são situações que surgem a partir das próprias definições e axiomas da teoria, levando a conclusões aparentemente contraditórias. Um dos paradoxos mais conhecidos é o paradoxo de Russell, formulado por Bertrand Russell. Este paradoxo envolve a criação do conjunto de todos os conjuntos que não contêm a si mesmos. Tal conjunto leva a uma contradição, pois se ele contém a si mesmo, não deveria estar incluído, e se não contém a si mesmo, deveria estar incluído. Outro paradoxo famoso é o paradoxo do Barbeiro, que mostra a impossibilidade de existir um barbeiro que barbeia exatamente todas as pessoas que não se barbeiam a si mesmas. Além dos paradoxos, a teoria dos conjuntos também enfrenta controvérsias em relação a sua fundamentação e aplicação em outras áreas da matemática (MARTINS, 2023).

A teoria dos conjuntos de Cantor teve um impacto profundo em várias áreas da matemática e é agora amplamente aceita como uma das contribuições mais significativas para o desenvolvimento da matemática moderna. Suas ideias influenciaram não apenas a teoria dos conjuntos axiomática, mas também áreas como a lógica matemática, a análise matemática e a teoria dos números (VIANNA, 1995).

Além dos paradoxos, a teoria dos conjuntos também enfrenta controvérsias em relação à sua fundamentação e aplicação em outras áreas da matemática. Uma das principais controvérsias está relacionada à discussão sobre a existência de conjuntos infinitos. Enquanto alguns matemáticos aceitam a existência desses conjuntos, outros contestam sua existência, questionando a validade dos axiomas e definições utilizados. A teoria dos conjuntos também gera debates na área da lógica e da filosofia da matemática, levantando questões sobre a natureza dos conjuntos e a consistência da teoria. Essas controvérsias estimulam o desenvolvimento de novas abordagens e a busca por soluções para os desafios teóricos relacionados à teoria dos conjuntos (CARVALHO, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições de Georg Cantor sobre a teoria dos números infinitos foram de extrema importância para o desenvolvimento da matemática moderna. Suas pesquisas revolucionaram o conceito de conjunto infinito, mostrando diferentes tipos de infinitos e introduzindo os números transfinitos. Apesar das polêmicas e críticas que enfrentou, suas ideias tiveram um impacto significativo nas áreas da matemática e filosofia. Além disso, suas contribuições avançaram a teoria dos conjuntos e a lógica matemática, abrindo caminho para aplicações em outras áreas da matemática. Cantor deixou um legado duradouro e seu trabalho continua a influenciar e inspirar pesquisadores até os dias de hoje.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. L. R. **Hilbert e os Fundamentos da Matemática: o Sucesso de um Fracasso**. São Paulo: Editora, Dialética, 2022.

CARVALHO, M. C. L. **Infinitos, Paradoxos e Limite: uma jornada na História da Matemática.** Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal de Goiás – IFG -2023

CORRÊA, N. K. **Métodos axiomáticos: a interpretação matemática de Lawvere da lógica de Hegel.** Revista Ágora Filosófica. Revista Agora Filosófica, pág.207, 2020.

D'AMBROSIO, U. **EXPRESSIONISMO NAS CIÊNCIAS.** Revista História da Matemática para Professores. Revista História da Matemática para professores, v.7, n.1, 2021.

FERNANDES, V., AVELINO, E. V. S., & DA ROCHA, J. I. **Explorando o infinito: Conceito de infinito.** Revista Realize, ISSN: 2358-8829, 2023.

MARTINS, D. F. N., FERREIRA, M. L., & DIAS, L. S. (2023). **DAVID HILBERT: um breve panorama acerca de suas produções acadêmicas em Matemática e Física (1885-1930).** Anais-Seminário Nacional de História da Matemática, 2023.

MONTEIRO, L. C. S. **Semiótica na Didática da Matemática: Interpretações das Interpretações das Interpretações.** Curitiba: Apris, 2022.

NASCIMENTO, R. T. **Um olhar sobre os aspectos elementares e avançados do conceito de função.** Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

SILVA SIQUEIRA, F. K. & Lorin, J. H. **Os conceitos de infinito atual e infinito potencial em revistas brasileiras.** ACTIO: Docência em Ciências, 2021.

SANTOS, T. F., DE OLIVEIRA CARNEIRO, L. G., & DE SOUZA, G. **Perspectivas atuais sobre números transfinitos.** Revista - OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, Curitiba, v.22, n.3, p. 01-10. 2024..

VIANNA, C. R. **Matemática e História: algumas relações e implicações pedagógicas.** Dissertação de Mestrado. Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

ZANARDINI, R. A. D. **Um breve olhar sobre a história da matemática.** Editora Inter Saberes, 2023.

ESTUDOS DE HUMBOLDT NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ASPECTOS ECOLÓGICOS SOB UMA ANÁLISE HISTÓRICA



SANDRA ADELINA DE MENDONÇA ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (2002); Especialista em Psicopedagogia pela UNIFAI (2005); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Joaquim Nabuco - SP, Professora de Educação Básica na EE. Valentin Gentil - SP.

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas sobre a influência de Alexander Von Humboldt no ensino de ciências, enquanto proposta biológica assim como aspectos cognitivos. O objeto tem delimitação quanto a considerações sobre a teoria do processo ecológico. A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis considerações quanto ao direcionamento da teoria biológica voltada ao ensino de ciências. Desta forma, o objetivo do presente instrumento é analisar a teoria voltada ao aspecto ecológico e interações de Humboldt na dinâmica da vida sob uma perspectiva histórica. O presente projeto versará sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, ecologia, ensino de ciências e Humboldt, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Observa-se que as descobertas e sistematizações de Humboldt abordavam aspectos notáveis na interseção entre o racionalismo e o empirismo, empregando diversas linguagens, como a matemática e a biologia. Inicialmente, ele discorreu sobre esses temas para, posteriormente, explorar considerações sobre redes alimentares e trocas de energia de maneira natural. Portanto, esse é um campo que pode ser investigado em diversas perspectivas e gradualmente adaptado a propostas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Humboldt; Ecologia; Forças Naturais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas sobre a influência de Alexander Von Humboldt no ensino de ciências, enquanto proposta biológica assim como aspectos cognitivos. O objeto tem delimitação quanto a considerações sobre a teoria do processo ecológico.

A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis considerações quanto ao direcionamento da teoria biológica voltada ao ensino de ciências. Desta forma, o objetivo do presente instrumento é analisar a teoria voltada ao aspecto ecológico e interações de Humboldt na dinâmica da vida sob uma perspectiva histórica. O presente projeto versará sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, ecologia, ensino de ciências e Humboldt, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). O presente instrumento justifica-se no âmbito da evidência quanto a aplicabilidade do objetivo apresentado. E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica da Ecologia, Empirismo e Força Unificante Natural. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo. O presente instrumento foi estruturado em apresentação teórico/contextual das palavras-chave apresentadas em primeiro momento. Logo após as devidas considerações teóricas serão apresentadas propostas sobre a reflexão dos eixos estudados.

DESENVOLVIMENTO

Nos últimos 150 anos, o estudo das interações entre o mundo animado e inanimado, conhecido como ecologia, passou a ser objeto de pesquisa científica rigorosa e sistemática. O termo "ecologia" foi cunhado em 1866 pelo biólogo alemão Ernst Haeckel, derivando-se das palavras gregas "oikos", que significa casa ou habitação, e "logos", referente ao estudo do discurso. No entanto, Alexander Von Humboldt, um polímata alemão anterior, é creditado como precursor do pensamento ecológico moderno.

Nascido em Berlim em uma família abastada e bem conectada, Humboldt estudou finanças na Universidade de Frankfurt, História Natural e linguística em Gottingen, línguas e comércio em Hamburgo, geologia em Freiburg e anatomia em Jena. A morte de sua mãe em 1796 proporcionou a Humboldt os recursos para financiar uma expedição às Américas de 1799 a 1804, na companhia do botânico Aimé Bonpland. Utilizando equipamentos científicos avançados, Humboldt realizou medições abrangentes, abordando desde plantas até estatísticas populacionais, de minerais a meteorologia (KOESTLER, 1989, p. 115).

Ao retornar, Humboldt foi aclamado em toda a Europa. Estabelecido em Paris, dedicou 21 anos para processar e publicar seus dados em mais de 30 volumes, consolidando suas ideias em uma obra de quatro volumes intitulada "Kosmos". Um quinto volume foi concluído após seu falecimento aos 89 anos, em Berlim. Charles Darwin o referiu como "a maior jornada científica já realizada".

Procurei mostrar, tanto no "Cosmos" quanto nos "Quadros da Natureza", que a descrição exata e precisa dos fenômenos não é, absolutamente, incompatível com uma forma viva e empolgante de fazê-lo, quando se trata dos aspectos imponentes da Criação. Expor em cursos públicos, as ideias que acreditamos serem novas, sempre me pareceu a melhor maneira de tomarmos consciência do grau de clareza que é

possível conceber a essas ideias. Assim, realizei essa experiência em duas diferentes línguas: tanto em Paris quanto em Berlim (HUMBOLDT, 1997, p. 27).

Nessa empreitada, é crucial ressaltar que, por meio de extensivas expedições e escritos, Humboldt introduziu uma nova abordagem à ciência. Ele empenhou-se em compreender a natureza como um sistema integrado, explorando as inter-relações entre todas as disciplinas físicas mediante a utilização de avançados instrumentos científicos, observações detalhadas e análise minuciosa de dados em uma escala sem precedentes.

“Pelas vicissitudes da vida e no ardente desejo de instruir-me em assuntos os mais variados, fui levado a me ocupar na aparência quase exclusivamente e durante vários anos, de ciências especiais, da Botânica, da Geologia, da Química, das posições astronômicas e do magnetismo terrestre. Eram estudos preparatórios destinados a executar com utilidade, viagens distantes ; entretanto, tinha com esses estudos um objetivo mais elevado. Desejava compreender o mundo dos fenômenos e das forças físicas em sua conexão e em suas influências reciprocas. Usufruindo, desde minha infância, dos conselhos e da benevolência de espíritos superiores, em boa hora convenci-me de que, sem o desejo de adquirir uma sólida instrução nos setores especiais das ciências naturais, toda contemplação da Natureza em seu conjunto, toda tentativa de compreender as leis que constituem a física do Mundo, não passariam de vã e quimérica empresa” (HARTSHORNE, 1939, p. 225).

Embora a abordagem holística de Humboldt tenha sido pioneira, as raízes do conceito de ecologia remontam às primeiras investigações da história natural pelos antigos escritores gregos, como Heródoto, no século V a.C. Em um dos primeiros relatos de interdependência, conhecido tecnicamente como mutualismo, Heródoto descreveu crocodilos no Rio Nilo, no Egito, abrindo a boca para permitir que pássaros bicassem e limpassem seus dentes.

Cem anos mais tarde, as observações do filósofo grego Aristóteles e de seu discípulo Teofrasto sobre migração, distribuição e comportamento das espécies proporcionaram uma compreensão inicial do conceito de nicho ecológico - um local específico na natureza que molda e é moldado pelo modo de vida das espécies. Teofrasto dedicou extenso estudo e escrita às plantas, percebendo a importância do clima e do solo para o crescimento e distribuição delas. Suas ideias exerceram influência na filosofia ao longo dos próximos dois milênios (ROMARIZ, 1996, p. 7).

A abordagem de Humboldt em relação à natureza seguiu a tradição do século XVIII na Alemanha, que reagiu ao racionalismo ao enfatizar o valor dos sentidos, da observação e da experiência para a compreensão do mundo como um todo. Assim como seus contemporâneos, os poetas Johann Wolfgang Von Goethe e Friedrich Schiller, Humboldt promoveu a ideia da unidade (ou Gestalt em alemão) da natureza, incorporando tanto a filosofia natural quanto as humanidades.

“Digno de respeito tão somente o naturalista, que é capaz de descrever e representar o objeto mais estranho e insólito em seu sítio original, em seu verdadeiro elemento, juntamente com aquilo que o cerca. Como eu gostaria de, ao menos uma vez, ouvir Humboldt narrar suas experiências!”(registro no diário de Ottilie, personagem de “As afinidades eletivas” de Goethe (2014 [1809],p. 224).

Seus estudos englobavam uma vasta gama de disciplinas, desde anatomia e astronomia até mineralogia, botânica, comércio e linguística. Esses conhecimentos foram fundamentais para suas explorações para além das fronteiras europeias, como Humboldt explicou: "A visão de plantas exóticas, inclusive espécies secas em uma estufa, estimulava minha imaginação, e eu ansiava contemplar com meus próprios olhos a vegetação tropical dos países do Hemisfério Sul". Sua expedição mais destacada foi a de cinco anos na América Latina, realizada em colaboração com o botânico francês Aimé Bonpland.

“Que cientista ele é! O conheço há muito tempo, no entanto, surpreendo-me sempre. Pode-se dizer que não há outro que se compare a ele em conhecimento e cognição. E suas várias facetas nunca encontrei antes. Para onde quer que se aponte, não importa o assunto, Humboldt é o grande conhecedor e nos enche de sabedoria.” (GOETHE apud BECK, 1959, p. 45).

Ao iniciar essa jornada em junho de 1799, Humboldt declarou seu objetivo não apenas de coletar plantas e fósseis, mas principalmente de compreender as interações das forças naturais e como o ambiente geográfico influencia animais e plantas. Sua busca era descobrir a harmonia da natureza, e isso foi precisamente o que alcançou. Humboldt conduziu diversos projetos, incluindo a medição da temperatura dos mares e a sugestão do uso de linhas isotérmicas para caracterizar e mapear o ambiente global, com foco especial no clima e na comparação das condições climáticas de diferentes países.

“Ninguém, antes dele, havia caracterizado a natureza do Planalto Mexicano, a vegetação tropical do Amazonas, a fisionomia dos “llanos”, a sucessão em andares das plantas no flanco das montanhas. Posições astronômicas, Botânica, Meteorologia, Geologia — nada escapava à observação de Humboldt, um dos sábios mais universais que o Mundo já conheceu, se bem que haja um certo exagero quando se comparam seus memoráveis anos de pesquisas a uma viagem de descobrimento. A messe de observações e de materiais para comparação recolhida por Humboldt em sua viagem à América veio enriquecer, num golpe só, em proporções inesperadas, a ciência geográfica. Recebeu esta um impulso fecundo. Seus meios de investigação se multiplicaram, seu método foi renovado, ao mesmo tempo que seu horizonte se ampliou” (LA BLACHE, 1883, p. 285).

Humboldt foi um pioneiro ao investigar como as condições físicas, como clima, altitude, latitude e solos, afetam a distribuição da vida. Em colaboração com Bonpland, mapeou as variações na flora e fauna desde o nível do mar até as elevadas altitudes dos Andes. Em 1805, um ano após retornar das Américas, publicou um trabalho sobre a geografia da região, ressaltando a interconexão da natureza e ilustrando as zonas altitudinais de vegetação. Décadas depois, em 1851, Humboldt demonstrou a aplicação global dessas zonas, comparando as regiões andinas com os Alpes europeus, Pirineus, Lapônia, Tenerife e Himalaias asiáticos.

Quando Haeckel introduziu o termo ecologia, ele estava alinhado com a tradição de perceber uma Gestalt tanto no mundo vivo quanto no inanimado. Como um fervoroso evolucionista, ele se inspirou em Charles Darwin, cuja obra "A Origem das Espécies", publicada em 1859, desafiou a ideia de que a Terra era um mundo imutável. Embora Haeckel questionasse o papel da seleção natural, ele acreditava que o ambiente desempenhava um papel crucial tanto na evolução quanto na ecologia (THOMAS & THOMAS, 1953, p. 12).

Ao final do século XIX, o primeiro curso universitário de ecologia estava sendo ministrado por Eugenius Warming, um botânico dinamarquês que também escreveu o pioneiro livro sobre ecologia, "Plantesamfund" (Ecologia das Plantas) em 1895. Partindo do trabalho inovador de Humboldt, Warming desenvolveu a subdivisão geográfica global da distribuição de plantas conhecida como bioma, como o bioma da floresta tropical, fundamentado na interação das plantas com o ambiente, especialmente o clima.

No início do século XX, a definição moderna de ecologia começou a se formar, juntamente com o estudo científico das interações que determinam a distribuição e abundância dos organismos. Estas interações englobam o ambiente de um organismo, incluindo todos os fatores que o influenciam, tanto bióticos (organismos vivos) quanto abióticos (fatores não vivos, como solo, água,

temperatura e luz solar). O escopo da ecologia moderna abrange desde o organismo individual até populações da mesma espécie e comunidades compostas por populações que compartilham o mesmo ambiente específico (HUMBOLDT, 1950, p. 11).

Muitos termos e conceitos fundamentais em ecologia derivam do trabalho de diversos ecologistas pioneiros nas primeiras décadas do século XX. O conceito formal da comunidade biológica, por exemplo, foi inicialmente desenvolvido por Frederic Clements, um americano. Clements acreditava que as plantas de uma área específica desenvolviam uma sucessão de comunidades ao longo do tempo, desde uma comunidade pioneira inicial até a comunidade ideal, na qual sucessivas comunidades de diferentes espécies se ajustavam umas às outras, formando uma unidade altamente integrada e interdependente, semelhante aos órgãos de um corpo. A metáfora da comunidade, embora inicialmente criticada, influenciou o pensamento posterior.

A expansão do conceito de integração ecológica em um nível mais amplo para a comunidade foi introduzida em 1935 por meio do conceito de ecossistema, desenvolvido pelo botânico inglês Arthur Tansley. Um ecossistema abrange elementos tanto vivos quanto não vivos, e a interação entre esses componentes forma uma união estável com um fluxo sustentável de energia da parte ambiental para a parte vivente, através da cadeia alimentar. Essa dinâmica pode operar em escalas variadas, desde uma poça até um oceano ou um planeta inteiro (KOHLHEPP, 2005, p. 23).

Os estudos das comunidades animais realizados pelo zoólogo inglês Charles Elton em 1927 foram fundamentais para o desenvolvimento do conceito de cadeia alimentar e ciclo alimentar, mais tarde conhecido como "rede alimentar". Uma cadeia alimentar é composta pela transferência de energia através de um ecossistema, envolvendo produtores primários, como as plantas verdes da terra, e uma série de organismos. Elton também percebeu que grupos específicos de organismos ocupavam nichos distintos na cadeia alimentar, por períodos específicos. Esses nichos, conforme definidos por Elton, abrangem não apenas os habitats, mas também os recursos dos quais seus ocupantes dependem para o sustento. A dinâmica da transferência de energia através dos níveis tróficos foi investigada pelos ecologistas norte-americanos Raymond Lindeman e Robert MacArthur, cujos modelos matemáticos desempenharam um papel significativo na transformação da ecologia de uma ciência predominantemente descritiva para um modelo experimental (MEYER-ABICH, 1962, p. 142).

O aumento significativo do interesse popular e científico pela ecologia nas décadas de 1960 e 1970 resultou no desenvolvimento do movimento ambiental, com uma ampla gama de interesses impulsionada por defensores influentes, como a bióloga marinha Rachel Carson. Seu livro "Primavera Silenciosa" (Silent Spring) de 1962 documentou os efeitos prejudiciais no meio ambiente causados por produtos químicos sintéticos, como o pesticida DDT. A primeira imagem da Terra vista do espaço, capturada pelos astronautas da Apollo 8 em 1968, despertou a consciência pública para a fragilidade do planeta. Em 1969, foram fundadas organizações como Friends of the Earth e Greenpeace, com a missão de garantir a capacidade da Terra de sustentar a vida em toda a sua diversidade. A proteção ambiental, juntamente com a promoção de energia limpa e renovável, alimentos orgânicos, reciclagem e sustentabilidade, tornou-se parte integrante da agenda política, tanto na América do Norte quanto na Europa, e agências de conservação nacional foram estabelecidas com base nos princípios científicos da ecologia (RICOTTA, 2003, p. 16). Nas últimas décadas, tem ha-

vido uma crescente preocupação com a mudança climática e seu impacto no meio ambiente e nos ecossistemas, muitos dos quais já se encontram ameaçados pela atividade humana. Em suma, o legado e a influência de Alexander Von Humboldt são imensuráveis. Seu trabalho revolucionou várias disciplinas científicas e moldou o desenvolvimento da geografia, ecologia e climatologia. Suas explorações nas Américas forneceram dados e informações cruciais sobre a fauna, flora, geologia e cultura das regiões visitadas. Além disso, suas contribuições para a cartografia e a criação de mapas precisos influenciaram a forma como visualizamos e entendemos o mundo nos dias de hoje. Von Humboldt também defendeu a importância da interdisciplinaridade e da colaboração científica, influenciando gerações futuras de cientistas a adotarem uma abordagem semelhante em suas pesquisas. Seu legado também pode ser visto na criação de várias instituições científicas e acadêmicas em sua homenagem, como a Sociedade Geográfica de Berlim. Sua abordagem holística e suas descobertas científicas continuam a inspirar pesquisadores em todo o mundo (ANDRADE, 2020, p. 10). Além do mais, Alexander von Humboldt recebeu inúmeros reconhecimentos e honras durante sua vida e após sua morte. Ele foi eleito membro de várias sociedades científicas de renome, incluindo a Royal Society de Londres e a Academia de Ciências da França. Além disso, Humboldt recebeu várias condecorações de diferentes governos, como a Ordem Pour le Mérite da Prússia e a Ordem do Mérito da Águia Vermelha. Seu trabalho revolucionário na área da geografia e ciências naturais também lhe rendeu títulos honorários, como o Doutor Honoris Causa pela Universidade de Berlim. Após sua morte, sua influência perdurou e muitas instituições, ruas e montanhas foram nomeadas em sua homenagem. O legado de Alexander von Humboldt é amplamente reconhecido e ele é lembrado como um dos maiores cientistas e exploradores da história (FERNANDES et al., 2022, p. 8). O que de fato, denota, as fortes bases da conservação ambiental e conjecturas sobre a proteção do equilíbrio de ecossistemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mistério da vida e sua finalidade têm sido questões centrais ao longo dos séculos, ganhando uma relevância cada vez maior no âmbito da ecologia e dos ecossistemas. Compreender profundamente a dinâmica e o desenvolvimento dos seres vivos torna-se crucial nesse contexto. As contribuições de Humboldt, permeadas pela intersecção entre racionalismo e empirismo, destacam-se como pioneiras e inspiradoras. Ao empregar uma gama variada de linguagens, desde a matemática até a biologia, ele lançou as bases para uma compreensão mais abrangente e integrada da vida. Inicialmente, Humboldt dedicou-se a discorrer sobre temas fundamentais, preparando o terreno para uma exploração mais aprofundada das complexas inter-relações que regem os ecossistemas. Suas investigações sobre redes alimentares e trocas de energia, realizadas de forma orgânica e natural, revelaram padrões e princípios essenciais que permeiam toda a vida na Terra. Assim, o legado de Humboldt não se restringe ao passado, mas continua a inspirar e guiar pesquisadores contemporâneos em suas tentativas de decifrar os mistérios da vida. Suas descobertas proporcionam um terreno fértil para uma multiplicidade de perspectivas investigativas, desde abordagens científicas até propostas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, o estudo da vida e de seus mistérios torna-se não apenas uma jornada científica, mas também uma oportunidade para cultivar uma apreciação mais profunda e uma conexão renovada com o mundo natural que nos

rodeia. Através da educação e da pesquisa, podemos desvendar os segredos da vida e, ao fazê-lo, fortalecer nosso compromisso com a preservação e o equilíbrio dos ecossistemas que sustentam toda a vida no planeta.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. L. **Geografia e questão ambiental: análise das teses e dissertações de Geografia agrária no Estado de SP**. Tese de doutorado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas – UNESP, 2020.

BECK, H. Alexander von Humboldt. Vol. I: Von der Bildungsreise zur Forschungsreise 1769-1804; vol II: Vom Reisewerk zum "Kosmos" 1804-1859. **Wiesbaden** (Tradução em espanhol: México 1971), 1959, p. 45.

FERNANDES, M. C., Menezes, P. M. L., & Cruz, C. B. M. **Cartografias do ontem, hoje e amanhã**. Curitiba: Appris, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOETHE, J. W. **As afinidades eletivas**. São Paulo: Peguim e Companhia das Letras, 2014.

HARTSHORNE, R. **The Nature of Geography. Annals of Association of American Geographers** , vol. XXIX, n.º 3, 1939, pág. 225.

HUMBOLDT, A. **Quadros da Natureza**. 1º Volume. São Paulo: W. M. Jackson Inc., 1950.

HUMBOLDT, A. **Cosmos: Sketch of physical description of universe**. Baltimore e London: The John Hopkins University Press, vol. 1, 1997.

LA BLACHE, V. **La Terre**. Lib. Delagrave, Paris, 1883, 285 p.

KOESTLER, A. **O Homem e o Universo**. São Paulo: Ibrasa, 2ª edição, 1989, 426 p.

KOHLHEPP, G. **Scientific findings of Alexander von Humboldt's expedition into the Spanish-American Tropics (1799-1804) from a geographical point of view**. Anais da Academia Brasileira de Ciências, v.77, n.2, Rio de Janeiro, jun. 2005.

MEYER-ABICH, A. **A filosofia de Alexandre de Humboldt – representante do “Holismo” de Schelling**. Boletim geográfico. Rio de Janeiro, Março-Abril, nº 167, p. 139-146, 1962.

RICOTTA, L. **Natureza, Ciência e Estética em Alexander von Humboldt**. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

ROMARIZ, D. **Humboldt e a fitogeografia**. São Paulo: Ed. Lemos, 1996. 28 p.

THOMAS, H. & THOMAS, D. **Vidas de grandes cientistas**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1953.

ECOPEDAGOGIA: HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUSTENTABILIDADE



SHEILA SIMÕES BONFIM

- Graduação em Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2010); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em Matemática pela Universidade de Campinas (2013); Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2023); professora de Matemática no Ensino Fundamental II EMEF General Osório; professora de Matemática no Ensino Superior na Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar a história da educação ambiental, desde o seu surgimento em 1762 até 1948, com a introdução da Organização das Nações Unidas na discussão sobre o meio ambiente. Pretende-se também aprimorar o questionamento do desenvolvimento sustentável e da sustentabilidade, na prática da ecopedagogia como formação de cidadão planetários que movem o mundo para o desenvolvimento sustentável e a sustentabilidade, de maneira que a ONU é um importante vetor de expansão de conhecimento, discussão e debates acerca das gerações futuras e os métodos sustentáveis necessários para haver continuidade da educação ambiental e sua prática que começa na formação do ser humano tanto formal quanto humanitária dentro do ambiente educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ecopedagogia; Desenvolvimento Sustentável; Sustentabilidade, Organização Das Nações Unidas.

INTRODUÇÃO

Durante séculos, o ser humano explora os estudos do meio ambiente. Em 1762, iniciou-se os estudos sobre a natureza...

Então, a Organização das Nações Unidas é formada para a paz mundial e isso reflete em importantes questões acerca do meio ambiente, uma vez que o desenvolvimento econômico dos últimos séculos vem degradando o meio ambiente, destruindo a perspectiva das gerações futuras de viver. De tal forma, que foi necessário criar mecanismos globais para que haja o equilíbrio do meio ambiente.

Para que as gerações futuras possam continuar, debate-se exaustivamente sobre formas concretas de minimizar os impactos ambientais que o desenvolvimento econômico desenfreado ocasionou no planeta. Dessa forma, após diversas conferências e reuniões com os países-membros da ONU, por exemplo a Rio-92, o Protocolo de Kyoto, a Agenda 2030, Rio+10, constituiu-se em 2015 os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável para que haja um planeta minimamente estável para as próximas gerações.

Nesse conjunto de ações e metas elencados, a educação é uma das principais formas de fortalecer e firmar a sustentabilidade, com recursos como a ecopedagogia para transformar o indivíduo, o qual deve ter uma consciência de seu papel como cidadão.

A problemática está inserida no contexto da ecopedagogia, se esta práxis está realmente coadunada ao desenvolvimento sustentável e os 17 objetivos, bem como a sustentabilidade e se deve haver um retorno ao pensar a ecologia, em preservação e conservação do meio ambiente.

O objetivo da pesquisa é dialogar sobre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável no contexto educacional ambiental, inserindo a ecopedagogia como a práxis para a discussão do indivíduo em sua formação humanitária, bem como rever conceitos históricos ambientais e ecológicos, a fim de retomar a discussão sobre a preservação ambiental como fonte de minimização do impacto ambiental dos seres humanos no planeta.

HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS AMBIENTAIS

Neste capítulo será realizada uma breve contextualização sobre os estudos ambientais, tendo como base alguns eventos da linha cronológica de obras literárias e acontecimentos históricos compilados por Edward J. McCrea, da organização americana denominada Environmental Education and Conservation Global (EECG) e complementado pela organização North American Association for Environmental Education (NAAEE). Assim como, a cronologia de esforços legislativos promovidos por associações como a Organização das Nações Unidas (ONU).

Vale ressaltar que os Estudos Ambientais diferem em conceito do advento do termo da “Ecopedagogia”, comentada pelo educador brasileiro Moacir Gadotti em seu artigo “Ecopedagogia, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária” (2009), sendo esta anterior à última, contudo ambos os estudos se relacionam e caminham unidos em seus princípios. Ambos os conceitos serão explicados ao decorrer deste e dos próximos capítulos.

O presidente da Environmental Education and Conservation Global (EECG), Edward J. McCrea, organização americana que produz conteúdos com embasamento de profissionais da área de Educação Ambiental, apanhou diversas fontes históricas e relevantes sobre falas, comportamentos e preocupações mundiais acerca do assunto da Educação Ambiental e de sua relevância para a cidadania planetária em seu artigo “The Roots of Environmental Education: How the Past Supports the Future” (2006).

McCrea (2006) comenta sobre algumas figuras históricas que motivaram as primeiras conversações sobre o tópico do conservadorismo do meio ambiente, tais quais como os filósofos Jean-Jacques Rousseau com sua obra “*Émile*” (1762); Ralph Waldo Emerson, autor da obra “*Nature*” (1836); Henry David Thoreau, autor da obra “*Walden*” (1854); George Perkins Marsh, autor da obra “*Man and Nature; or Physical Geography as Modified by Human Action*” (1864).

Apesar da brevidade do presente trabalho, vale ressaltar alguns pontos da contribuição dos quatro autores citados acima para relevância de seus estudos para a evolução do tema. O filósofo Rousseau (1762), em sua obra defende que uma das metas da figura do professor é de facilitar as formas de aprendizado dos alunos, e que a educação precisa manter o foco no ambiente e na natureza. Emerson (1836) também tinha pensamentos similares à Rousseau e ia além, como os acadêmicos Amy Williamson e J. Wesley Null, em seu artigo “*Ralph Waldo Emerson’s Educational Philosophy as a Foundation for Cooperative Learning*” (2008), dissertam que Emerson (1836) defendia que a educação ideal para um indivíduo – e para como esse indivíduo se encontra dentro da sociedade – consistia em três pilares: natureza, livros e ação. Esses aspectos da educação formariam indivíduo de forma com que o fizesse prosperar dentro da sociedade, individual e coletivamente para o bem da nação (WILLIAMSON & NULL, 2008).

O filósofo Thoreau (1854) também se mostrou como um locutor importante na conversa sobre a natureza, como comenta o professor americano Lawrence Buell em sua contribuição com o capítulo “*Thoreau and the natural environment*”, do livro de contribuições “*The Cambridge Companion to Henry David Thoreau*”, promovido pela Cambridge University Press, publicado em 1995. Buell discorre sobre como Thoreau veio a compreender e apreciar a natureza com sua devida importância, vindo de uma realidade que não vinha, necessariamente, de um contexto e imersão inicial com a própria. Buell traduz a importância dos estudos de Thoreau em sua fala:

(...) a profundo e pessoal amor e reverência pôr o não-humano levou em tempo ao sentimento de forte e firme proteção da natureza que as gerações posteriores aproveitaram como base para uma ética e política ambiental mais esclarecida (BUELL, 1995, p. 187, tradução própria).

Já o geógrafo George Perkins Marsh foi um dos primeiros que realmente passou a incentivar a conversa sobre conservadorismo do meio ambiente contra ações predatórias, com sua notável obra “*Man and Nature*” (1864). A acadêmica Etta Madden comenta em seu artigo “*Writing Man and Nature (1864) in Italy: George and Caroline Marsh on Human-Environmental Relations*” (2023) que Marsh e sua esposa contribuíram para os conteúdos e a publicação da obra após suas experiências e vivências em algumas regiões da Itália, e de como eles puderam ver os feitos das comunidades de tais regiões após eventos destrutivos provindos de atividades vulcânicas. O casal estudou sobre como o ser humano poderia usufruir da terra e da natureza de forma simples e suficiente, sem abusar e preda o meio ambiente a ponto de não haver reversão da destruição da natureza.

A conversa continuou e ganhou força no início do século XIX com o conservador e preservacionista John Muir, o qual defendia que ser humano não era um ser superior à natureza e aos animais, e que dessa forma deveria viver em harmonia com a natureza. Ao defender a natureza e lhe atribuir valores espirituais e religiosos, assim como os filósofos transcendentalistas do século anterior, Muir incentivava a proteção e preservação do meio ambiente contra ações predatórias e destrutivas.

Assim, a partir de 1920, porém já tendo raízes ainda no século anterior, o termo “Ecologia” passa a ser aceito como área de estudo científico (MCCREA 2006), e passamos para uma linha cronológica de desenvolvimento e estudos modernos acerca do tema.

A ERA DA CONSERVAÇÃO AMBIENTAL

O especialista em gestão socioambiental Paulo Roberto Castella em seu material complementar “Cronologia Histórica Meio Ambiente” (2016), é fundada, entre 1947 e 1948, a União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), na Suíça. A UICN é uma das maiores redes de governos e organizações que trabalham juntas para desenvolver e avançar com iniciativas de desenvolvimento sustentável. Como mencionado pela NAAEE, é mencionado o termo “educação ambiental” de forma firme e profissional pela UICN em conferência realizada em Paris, em 1948.

Um grande marco da luta pela conscientização e educação ambiental aconteceu em 1962, com a publicação do livro “Silent Spring”, da cientista e ecologista Rachel Carson. Com o advento da criação e popularização dos agrotóxicos no início do século XIX, os quais, vale notar aqui, foram também utilizados como armas químicas durante as grandes guerras contemporâneas à época, foi possível notar a evolução dos malefícios do uso não regulamentado de tais substâncias na agropecuária americana. A acadêmica Kanna Muthiah, em seu artigo “Literature’s Impact on Environmental Policy: Rachel Carson’s Silent Spring” (2019), comenta sobre como Carson conseguiu juntar a preocupação da ciência a uma narrativa simples e comovente o suficiente para alcançar não somente o público de sua área de estudo, mas também o público leigo. Como figura de autoridade em sua área, Carson se mostrou uma excelente interlocutora e educadora para a sociedade, como Muthiah diz:

Carson mostra através de seus escritos que a ciência e a literatura, quando interligadas, podem promover um argumento público convincente. Ao fornecer explicações para as complexidades da ciência em uma linguagem que o público possa entender facilmente, Carson preparou o terreno para o crescimento de um movimento popular que exigiria a regulamentação dos pesticidas (MUTHIAH, 2019, tradução própria).

Assim como os demais escritores e filósofos já mencionados no presente trabalho, Carson também procura transmitir a importância da preservação da natureza como uma necessidade do crescimento e evolução da própria sociedade.

A seguir na linha cronológica, Castella (2016), ainda na década de 60, comenta sobre a intensificação de posições de vertentes dos movimentos ecológicos: a vertente preservacionista e a conservacionista. Caroline Franco e Simoni Polli, seu artigo “As Diferentes Visões Sobre Interesse Público nas Primeiras Correntes do Ambientalismo: o Preservacionismo e o Conservacionismo” (2023), explicam as posições das vertentes como:

“Os preservacionistas consideravam ser de interesse público o isolamento de determinadas áreas para a proteção integral da natureza. Já os conservacionistas se diferenciam, pois apresentam uma concepção integrada entre homem e meio-ambiente” (FRANCO & POLI 2023).

A ERA MODERNA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A partir de 1969, os Estados Unidos passam a investir na legislação como modo de proteção e preservação das práticas envolvendo o meio ambiente. McCrea (2006) menciona a admissão das políticas americanas de “The National Environmental Policy Act of 1969”, que previa a harmonia entre meios de produção entre o homem e o meio ambiente, e a “National Environmental Education Act of 1970”, que autorizou a criação do Escritório de Educação Ambiental no departamento americano de Saúde, Educação e Bem-Estar, dentre outros pontos. Em 1970, também, foi comemorado pela primeira vez o Dia da Terra, em abril, com manifestações e discussões acerca da preocupação com os crescentes níveis de poluição e qualidade do meio ambiente.

Em 1971, a NAAEE é fundada, antes chamada de The National Association for Environmental Education, e atualmente conhecida como The North American Association for Environmental Education. Demais organizações similares surgiram ao decorrer da década de 70 e 80 pelo mundo.

Em 1972 ocorre a primeira Conferência das Nações Unidas de Estocolmo, um grande marco na história da educação ambiental e do meio ambiente. A conferência reuniu diversos chefes de Estado para discutir sobre as preocupações e possíveis soluções os problemas que o mundo já estava enfrentando relacionados com o meio ambiente, e como estes estariam ligados também com o desenvolvimento econômico das nações mundiais.

É promovida e financiada a International Workshop on Environmental Education, também conhecida como a Conferência de Belgrado ou a Carta de Belgrado, em 1975, na Iugoslávia, pelas Nações Unidas (ONU). Segundo a NAAEE, a carta previa objetivos, metas e guias sobre educação ambiental para serem seguidas pelas nações.

Na próxima década, Castella (2016) pontua sobre alguns acordos multilaterais, como a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar (CNUDM), de 1982; a Convenção de Viena para a Proteção da Camada de Ozônio, de 1985; dentre outros. Ademais, no cenário europeu, partidos verdes passam a competir dentro da arena política.

Em 1992, oficialmente trazendo a discussão internacional para o cenário brasileiro, é realizada a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento no Rio de Janeiro, também conhecida como Rio-92 ou Eco-92. A conferência teve como objetivo discutir sobre a evolução de questões levantadas na Conferência de Brundtland, de 1987, que promovia o conceito do desenvolvimento sustentável. Na Rio-92, a discussão passou a envolver também os âmbitos econômico, social e ambiental do desenvolvimento sustentável. Outro acontecimento importante da conferência foi o advento da Agenda 21, um plano de ações para o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável para o século XXI, envolvendo ações de governos e organizações internacionais. Castella (2016) pontua também sobre outros resultados da conferência, dentre eles a criação da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança de Clima (UNFCCC); a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB); e a Declaração de Princípios para o Manejo Sustentável de Florestas.

Em 1997, foi assinado o Protocolo de Quioto, no Japão, sendo este um tratado comple-

mentar à Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima. O protocolo passou a vigorar em 2005, ao atingir o número mínimo de ratificações dos países membros da Convenção, e tem como uma de suas principais metas a definição de prazos para as nações que eram consideradas responsáveis em grande parte pelas mudanças climáticas para a redução das emissões de carbono.

A VIRADA DO MILÊNIO E OS ESFORÇOS RECENTES PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Com a virada do milênio, foi realizada já em 2000 a Cúpula do Milênio das Nações Unidas, em Nova York. O evento teve como objetivo lançar um conjunto de ações e metas, os Objetivos do Milênio, voltadas principalmente para os países em desenvolvimento, que contemplam metas de proteção ao meio ambiente e evolução da qualidade de vida, dentre outras metas. A United Nations Development Programme (UNDP) publicou em sua plataforma online, em 2017, algumas atualizações das pesquisas realizadas após a conferência, como as seguintes: até 2015, o número de pessoas vivendo em extrema pobreza havia declinado mais do que a metade do seu montante inicial, de 1.9 bilhões em 1990 para 836 milhões em 2015; o número de crianças que não estavam em escolas primárias no mundo caiu pela metade, de 100 milhões em 2000 para 57 milhões em 2015; mundialmente, 147 países alcançaram a meta de disponibilização de água para a população, 95 países alcançaram a meta de sanitização e 77 países alcançaram ambas as metas; dentre outras metas comentadas na publicação (UNDP, 2017).

Em 2002 é realizada a Johannesburg Summit em Joanesburgo, na África do Sul, evento promovido pela United Nations Commission on Sustainable Development. A conferência levantou a discussão sobre a conservação dos recursos naturais no cenário mundial que abrange a população que continua crescendo e demandando mais da natureza em termos de comida, água, abrigo e outros requisitos relevantes para a manutenção de uma sociedade.

A Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio de Janeiro, também conhecida como Rio+20, aconteceu em 2012, e fortaleceu metas para o desenvolvimento sustentável na agenda internacional, e lançou novas metas que sucedem às discutidas na Cúpula do Milênio, em 2000.

Em 2015 é realizada a Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas de 2015 em Paris, com objetivos de compromisso de mitigação das mudanças climáticas. Além da conferência, a ONU também lança a Agenda 2030, que se refere a um conjunto de 17 objetivos a serem alcançadas pelos países aliados até 2030. Na agenda é cobrada e intensificada a importância de controle das mudanças climáticas e o desenvolvimento de cidades sustentáveis.

Até o ano da publicação do presente artigo já surgiram mais medidas e consensos mundiais sobre a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável, contudo para a brevidade deste trabalho o capítulo sobre a contextualização histórica desse movimento se encerra aqui, mas de forma alguma deve se relevar outros fatos e momentos históricos presentes entre os anos mencionados

no artigo e que ainda estão acontecendo até o presente momento.

ONU E ECOPELAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Para um meio ambiente ecologicamente equilibrado, a construção histórica da educação ambiental foi um importante fator para se chegar à sustentabilidade e ao desenvolvimento sustentável. Por meio dos estudos sobre o homem e a natureza desde 1972 até 2015, quando a ONU divulgou os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, após intensos debates que duraram décadas por vários países-membros durante as conferências citadas anteriormente, fruto da preocupação com o meio ambiente para gerações futuras.

A Organização das Nações Unidas, atualmente, composta pelos países-membro, está obstinada ao comprometimento dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): erradicação da pobreza, fome zero e agricultura sustentável, saúde e bem-estar, educação de qualidade, igualdade de gênero, água potável e saneamento, energia limpa e acessível, trabalho decente e crescimento econômico, indústria, inovação e infraestrutura, redução das desigualdades, cidades e comunidades sustentáveis, consumo e produção responsáveis, ação contra a mudança global do clima, vida na água, vida terrestre, paz, justiça e instituições eficazes e parcerias e meio de implementação. (ONU, 2015)

Em tempo, a diferenciação de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade se faz necessária para a melhor compreensão desta pesquisa, mesmo que não haja um consenso político sobre o uso das terminologias, diversos autores de economia referenciam como sinônimos enquanto falam de desenvolvimento sustentável. Nessa pesquisa há a diferenciação metodológica, porém como os objetivos são de caráter aproximado, serão tratados por essa pesquisa como sinônimos, sabendo que há uma delimitação de termos na esfera axiológica e pedagógica.

Gadotti (2008) retrata a sustentabilidade como algo maior que o desenvolvimento sustentável, pois a pedagogia para a sustentabilidade se alicerça na fundamentação do indivíduo como atuante no contexto local e regional de mudanças efetivas para uma vida pacífica, com justiça distributiva, meio ambiente equilibrado, democracia, cidadania e qualidade de vida. Seria algo além de um objetivo formalizado pela ONU, mas algo que está ligada a formação do indivíduo e como ele atua na sociedade de forma a não pensar em desenvolvimento econômico como um fim, todavia na simplicidade da vida.

Os autores Alexandre Feil e Dusan Schreiber (2017) se propõem no artigo “Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados”. O termo desenvolvimento sustentável foi amplamente discutido e localizado como meta na Conferência das Nações Unidas no Rio de Janeiro em 1992, denominada Rio-92, e remonta a ideia de prosperidade compartilhada e desenvolvimento econômico por meio de metodologias a longo prazo.

Nesse sentido, importante destacar que o desenvolvimento sustentável não está em busca de salvar a natureza, porém em utilizar os recursos de maneira racional, proporcionando um meio

ambiente equilibrado para que as gerações futuras consigam usufruir do planeta. Por isso, há a ênfase de que a ecopedagogia deve ser aliada à educação ambiental, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, de forma que todos esses elementos sejam transformadores para a vida terrestre, bem como a ideia de cidadão planetário seja realmente um objetivo para a ecopedagogia. Para aprofundar o assunto, ressalta-se:

Assim, tendo sido popularizado por meio do Relatório Brundtland, em 1987, foi definido como “[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades” (WCED, 1987, p. 19). Nota-se que, apesar de este conceito ser o mais citado na literatura e ter sido creditado ao WCED, sua ideia original é de Evelyn (1664). Apesar da confusão da atribuição de créditos em relação à ideia, o conceito possui duas questões-chave, a ideia das necessidades essenciais dos pobres (a que se deve atribuir absoluta prioridade, segundo BARKEMEYER, 2014), em especial nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos; e as limitações impostas pelas tecnologias e das organizações sociais referentes à capacidade de o meio ambiente atender às necessidades básicas presentes e futuras. Portanto, percebe-se que se apresenta a tensão dinâmica entre a pobreza e a preocupação ambiental, considerando a continuidade da vida dos seres humanos dentro de certas restrições ambientais. (FEIL; SCHRIEBER, 2017, p. 675)

Feil e Schreiber (2017) continuam a observar que o termo sustentabilidade tem como premissa a da integração entre o homem e meio ambiente em determinado momento, analisando a ótica ambiental, social e econômica, podendo ser objeto de produção de metas para a longo prazo. Em melhores palavras de Feil e Schreiber (2017, p. 674):

A sustentabilidade é um termo que expressa a preocupação com a qualidade de um sistema que diz respeito à integração indissociável (ambiental e humano), e avalia suas propriedades e características, abrangendo os aspectos ambientais, sociais e econômicos. Essa avaliação realiza-se em determinado ponto estático, como em uma fotografia do sistema, ou seja, sua qualidade naquele instante, apesar de o sistema ser dinâmico e complexo. A avaliação da qualidade do sistema deve acompanhar a evolução natural – desconsiderando as alterações antropogênicas. Assim, os indicadores utilizados na avaliação podem sofrer alterações ao longo do tempo – uns, de forma mais rápida; outros, de forma mais lenta, dependendo do aspecto a que se referem. A avaliação é operacionalizada por meio de indicadores e/ou índices, e resulta em informações quantitativas, possibilitando o estabelecimento de objetivos ou metas a serem alcançados por meio de estratégias de longo prazo.

O desenvolvimento sustentável é o caminho pelo qual a sociedade global necessita instrumentalizar e construir para que as gerações futuras sejam capazes de viver sem riscos extremos. Esse caminho é pensado de maneira sistêmica. O desenvolvimento sustentável, segundo Amartya Sen (2010), se dá pela liberdade. O economista e filósofo acredita que as privações de capacidades, como a fome, a pobreza, a falta de acesso à educação, à saúde, ao saneamento básico, à segurança, ao meio ambiente equilibrado e ao trabalho digno é um grande limitador para a sustentabilidade, uma vez que a sociedade não pode se desenvolver sem que os próprios seres humanos tenham meios para tal ato ou seja, seja livre. (SEN, 2010)

A liberdade como parte do desenvolvimento sustentável não é apenas um fim, mas um meio para alcançá-lo, portanto não há como haver desenvolvimento sustentável sem a liberdade. Bem como, a liberdade se traduz nas capacidades que o ser humano detém para promover uma sociedade livre, justa e solidária.

Na ideia do autor de ‘Desenvolvimento como Liberdade’, a liberdade advém de cinco categorias: (i) liberdades políticas, (ii) facilidades econômicas, (iii) oportunidades sociais, (iv) garantias de transparência e (v) segurança protetora. Nesse estudo, iremos analisar as oportunidades sociais,

no tópico III, concebido como educação e saúde (SEN, 2010). Sendo que todas são necessárias para a sustentabilidade, a educação tem papel fundamental na construção do ser humano, sendo um objetivo da Organização das Nações Unidas da Agenda 2030.

Para que as oportunidades sociais sejam oferecidas, há uma gama de recursos a serem considerados. No que diz respeito a educação, a pobreza é um grande fator para a inacessibilidade de crianças e pessoas vulneráveis socioeconomicamente, porque não há a liberdade de escolha para tais indivíduos. Sen (2010) relata que em países como a Índia, Paquistão e Bangladesh, as crianças são forçadas a trabalhar pelos próprios pais, por causa das condições econômicas difíceis que se encontram, esses genitores não podem ofertar a oportunidade e a liberdade de escolha para seus próprios filhos, uma vez que há a necessidade do trabalho infantil, visto suas condições socioeconômicas. Essa problemática se alia ao primeiro objetivo da ODS, a erradicação a pobreza, concretizando a ideia de que o desenvolvimento sustentável é um fim em si mesmo, bem como um meio para que as gerações futuras possam usufruir de um meio ambiente equilibrado.

A educação de qualidade, permeia vários tipos de acesso a educação e respeita a equidade de gêneros, coaduna-se com o quinto objetivo relativo à igualdade de gênero, tendo como propósito a educação para homens e mulheres ao longo da vida. Iniciando-se na primeira infância, as perspectivas se encontram na equidade de gêneros e na alfabetização e conhecimentos básicos em matemática, bem como ao longo da juventude a educação técnica e profissional e superior de qualidade, enfatizando habilidades para o trabalho digno e empreendedorismo. (ONU, 2015)

As populações mais vulneráveis como crianças, pessoas com deficiência e povos indígenas tem especial atenção da meta até 2030, uma vez que permeados de situações estigmatizantes e excludentes culturalmente possam ser inseridos na vida cotidiana por meio da educação, também corresponde ao décimo objetivo sobre redução das desigualdades.

O objetivo nº 4 atende também a qualificação de professores, com a meta de ampliação de bolsas de estudo para ensino superior por meio de cooperação internacional, bem como a construção de ambientes educacionais livres de violência, seguros, inclusivos e eficazes para que possa ser efetivado o desenvolvimento sustentável, essa parte se alia ao objetivo 16 que explica sobre paz, justiça e instituições eficazes.

Na perspectiva da educação para se alcançar o desenvolvimento sustentável, é necessária a educação ambiental para a sustentabilidade, pois a ecopedagogia, por meio de Gadotti (2009), nos explica que existem estratégias e ferramentas para o ensino da educação ambiental de modo que haja a expansão do conhecimento para o desenvolvimento sustentável. A ecopedagogia pode se alicerçar em criar cidadãos planetários em prol da preservação, conservação e promoção de recursos tecnológicos e de inovação para o meio ambiente. A ecopedagogia, para Mitouso (2022), seria o ensino crítico de questões ambientais voltado ao ensino da Terra.

Os professores Grandisoli e Jacobi (2020), no capítulo “O papel da pedagogia de sustentabilidade na transformação de conhecimentos e comportamentos de estudantes do Ensino Médio sobre sustentabilidade”, fizeram um estudo qualitativo e quantitativo sobre ecopedagogia para perceber aspectos que mudaram no comportamento dos estudantes.

O resultado foi a percepção de que a ecopedagogia pode ampliar o conhecimento, fazer com que a pessoa desenvolva novas habilidades, pode criar valores, atitudes e habilidades que compatibilizam com a sustentabilidade. Os estudantes ligavam o termo sustentabilidade a ecologia, que é comumente relacionado a redução do consumo de água, descarte adequado de resíduos e preservação florestal, porém após a implementação do projeto de educação para sustentabilidade, os estudantes que fizeram parte do projeto aumentaram suas percepções sobre redução de consumo e influenciar seus pares para práticas positivas de sustentabilidade. Os pesquisadores puderam perceber que a ecopedagogia foi um veículo de transformação ecológica, social, econômica, cultural, territorial e política. (GRANDISOLI; JACOBI, 2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo limitou-se a tecer historicamente o conceito de educação ambiental que culminou em agendas de inúmeras organizações internacionais para o meio ambiente em nome do desenvolvimento sustentável e meio ambiente equilibrado.

Desde o início dos estudos em natureza, ecologia e meio ambiente, a preocupação com a degradação e o desequilíbrio ambiental é posto a prova, de modo que a pauta se inseria na preservação e conservação do meio ambiente, bem como no ensino do indivíduo por meio de professores sobre educação ambiental.

Nesse sentido, o quarto objetivo para o desenvolvimento sustentável, qual seja, a educação, se preocupa com a formação cooperativa internacional de profissionais para o ensino do indivíduo para a sustentabilidade, porém o mesmo objetivo trata a formação de ensino superior como uma ferramenta para educação acessível e não gratuita, delimitando um viés de diminuição de orçamento para a capacitação dos professores, uma vez que coloca no próprio educador a responsabilidade pela sua capacitação e não um esforço das entidades, de modo que países subdesenvolvidos e em desenvolvimento podem ter uma lacuna na formação de seus próprios educadores.

Ademais, o conceito de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável podem ser diferenciados de maneira mais robusta. Enquanto a sustentabilidade busca a preservação do meio ambiente e a redução da predação do ser humano e colocando o indivíduo como fonte de transformação local e regional, remontando conceitos originários da educação ambiental, com a ideia de que o ser humano não deve intervir no meio ambiente de forma exaustiva, todavia entender suas necessidades e as necessidades do meio ambiente como parte do espaço que vive, como comunidade que pode pensar novos meios para promover a justiça distributiva, a cidadania, a democracia, o bem-viver.

De outro modo, o pensamento para o desenvolvimento sustentável é de menor impacto ambiental e redução de danos, com prazos extensos, de modo que não foi cumprida nenhuma das agendas com o meio ambiente de maneira integral, desde a primeira conferência de Estocolmo, tão pouco o Protocolo de Kyoto e Rio+10.

Os autores discutem o desenvolvimento sustentável como se não houvesse a possibilidade

de que os indivíduos e a coletividade pudessem repensar seus modos de vida, seus consumos e a degradação que isso provoca no meio ambiente e realmente imprimir esforços para mudar o modo acelerado de produção e consumo que provoca as mudanças climáticas, criando novos problemas catastróficos que causarão inúmeras mortes e refugiados climáticos.

Logo se insere a ecopedagogia, um movimento de educadores para formar o indivíduo a refletir sobre o meio ambiente de forma holística, observando o processo para a sustentabilidade, valorizando a formação pedagógica do ser, não apenas a racionalidade instrumental. Com recursos a serem traçados pelas comunidades, educadores e estudantes que necessitam de mudanças para o desenvolvimento.

Denota-se que os objetivos para o desenvolvimento sustentável promulgados pela ONU têm caráter essencial para o avanço da civilização global, de modo a mitigar as mudanças climáticas causadas pelo desenvolvimento econômico desenfreado dos últimos séculos. Entretanto, não se abre mais espaço para o não cumprimento das metas impostas nos prazos definidos pelos próprios representantes, pois há diversos recursos educacionais, a fim de que a meta número quatro seja alcançada.

REFERÊNCIAS

BUELL, Lawrence. **Thoreau and the natural environment**. The Cambridge Companion to Henry David Thoreau. 1995. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom.

CASTELLA, Paulo Roberto. **Cronologia Histórica Meio Ambiente**. Material Complementar – Ciclo de Palestras “Resíduos Sólidos”. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos. 2016. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_ambiental/evolucao_historica_ambiental.pdf. Acesso 19 maio 2024.

FEIL, Alexandre André; SCHREIBER, Dusan. **Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados**. Cadernos Ebape. BR, v. 15, p. 667-681, 2017.

FRANCO, Caroline; POLLI, Simone. **AS DIFERENTES VISÕES SOBRE INTERESSE PÚBLICO NAS PRIMEIRAS CORRENTES DO AMBIENTALISMO: O PRESERVACIONISMO E O CONSERVACIONISMO**. Interfaces Científicas - Direito, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 144–155, 2023. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/direito/article/view/11>. Acesso 17 maio 2024.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, pedagogia da terra, pedagogia da sustentabilidade, educação ambiental e educação para a cidadania planetária**. 2009. Disponível em: <https://acervo-api.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd56873-4376-4643-b8ad-1250a54e7c66/content>. Acesso 17 maio 2024

GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro Roberto. **O papel da pedagogia de sustentabilidade na transformação de conhecimentos e comportamentos de estudantes do Ensino Médio sobre sustentabilidade**. A CIÊNCIA E OS TEMAS EMERGENTES EM AMBIENTE E SOCIEDADE, p. 184, 2020.

NORTH AMERICAN ASSOCIATION FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION. **Environmental Education Professional Platform**. Disponível em: <https://eeepro.naaee.org/learning/eelearn/eelearn-2-history-ee>. Acesso 17 maio 2024.

MADDEN, Etta. **Writing Man and Nature (1864) in Italy: George and Caroline Marsh on Human-Environmental Relations**. 2023. Rivista Italiana di Filosofia Politica, Firenze University Press.

MCCREA, Edward J. **The Roots of Environmental Education – How the Past Supports the Future**. 2009. Environmental Education and Training Partnership, Stevens Point, Wisconsin. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491084.pdf>. Acesso 17 maio 2024.

MITOUSO, Glacilene Medins de Menezes. **A construção de uma ecopedagogia na escola**. Dissertação de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais. Universidade Federal do Amazonas. 119f. Brasil, 2022.

MUTHIAH, Kanna. **Literature's Impact on Environmental Policy: Rachel Carson's Silent Spring**. 2019. Sadakathullah Appa College, Tirunelveli, India. JETIR April 2019, Vol 6, Issue 4.

ONU. Nações Unidas Brasil. **17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso 16 maio 2024.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **The Millenium Development Goals Report 2015**. 2017. Disponível em: <https://www.undp.org/publications/millennium-development-goals-report-2015>. Acesso 12 maio 2024.

WILLIAMSON, Amy; NULL, J. Wesley. Ralph Waldo Emerson's Educational **Philosophy as a Foundation for Cooperative Learning**. 2008. American Educational History Journal, Baylor University, Waco, Texas.

ASPECTOS PSICOMOTORES NA SÍNDROME DE DOWN



THAIS DA CRUZ HEER

Graduação em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2004) Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Batista de Minas Gerais - IPEMIG (2020); Pós-Graduação em Educação Especial, pela Faculdade de Conchas (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dom Pedro I, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo entender como podemos auxiliar no desenvolvimento psicomotor das crianças com síndrome de Down que estão incluídas em nossas escolas, como também orientar as famílias quais melhores encaminhamentos e medidas a serem tomadas. A criança com síndrome de Down apresenta demora maior para desenvolver as primeiras palavras e pode apresentar um ritmo mais lento na aquisição da linguagem. Os pacientes com síndrome de Down apresentam características diferenciadas desde os primeiros dias de vida, este fato é atribuído às frequências aumentadas de malformações congênitas. O desenvolvimento psicomotor, e a hipotonia generalizada estão presentes desde o nascimento. A hipotonia origina-se no sistema nervoso central afetando toda a musculatura e partes ligamentares da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down; Aspectos Psicomotores; Musculatura.

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down está dentre as síndromes de malformações congênitas mais frequentes. É causada pela cromossomopatia que afeta o par 21 (trissomia). Uma das principais manifestações desta síndrome é a hipotonia generalizada e o retardo mental, o que se reflete em um atraso sensorio-motor e cognitivo. Portanto, é muito importante que os portadores da síndrome de Down sejam submetidos a uma intervenção e estimulação precoce e adequada para garantir-lhes o desenvolvimento mais próximo do normal.

Neste artigo, será apresentada uma pesquisa bibliográfica da Síndrome de Down, a descrição de um caso clínico, tendo como objetivo: estabelecer um paralelo entre ambos e identificar os

aspectos psicomotores na síndrome de Down.

SÍNDROME DE DOWN DEFINIÇÃO E ETIOLOGIA

A Síndrome de Down é uma patologia genética caracterizada por um cromossomo a mais no par 21 (trissomia). O acidente biológico do qual resulta essa trissomia é chamado de não disjunção e ocorre mais frequentemente na meiose materna.

Os fatores que produzem a não disjunção incluem: idade materna, tendência familiar, possíveis influências externas, como infecção viral e outros tipos de infecções e exposição às radiações. A não disjunção, teoricamente, poderia ser produzida por influência materna ou paterna, mas a relação com a idade materna leva a pensar que a não disjunção favorecida pelo envelhecimento dos oócitos é mais frequente no curso da meiose materna e paterna. Os erros de distribuição dos cromossomos que resultam na instalação da Síndrome de Down ocorrem com maior frequência nas gestantes idosas.

O diagnóstico da Síndrome de Down é confirmado pelo estudo do cariótipo. É possível determinar com grande precisão o cariótipo de um indivíduo, através de células fetais cultivadas em vilos coriais e líquido amniótico. A detecção precoce da Síndrome de Down é fator importante para a estimulação. O exame pré-natal é indicado quando há um fator predisponente à síndrome.

Ao nascimento, o bebê com Síndrome de Down apresenta baixo peso, apatia, reflexos neonatais embotados, dificuldades respiratórias frequentes, icterícia fisiológica prolongada, tendência a Policitemia, hérnia umbilical, e estenose duodenal, hiper flexibilidade das articulações com hipotonia muscular generalizada e severa. O APGAR encontra-se diminuído.

Ao diagnosticar a Síndrome de Down, a impressão geral é mais importante do que as características isoladas. É um diagnóstico essencialmente clínico, baseado principalmente no retardo mental, nas características físicas e confirmado pelo estudo genético.

As Manifestações gerais: hipotonia muscular com tendência para manter a boca aberta e a língua protusa; diástase dos músculos retos abdominais. Flexibilidade exagerada das articulações. Estatura relativamente baixa com marcha peculiar. Tendência à obesidade. Discreta microcefalia.

Os Aspectos Neurológicos: o cérebro apresenta-se com volume e peso reduzidos, comprometendo o lobo frontal, tronco cerebral e cerebelo; as circunvoluções cerebrais são mais simples e o giro temporal superior é bem estreito, justificando a dificuldade encontrada quanto à sua linguagem expressiva. Há comprometimento mental e o desenvolvimento neuropsicomotor é lento, mas segue as etapas de uma criança normal.

Anomalias craniofaciais: braquicefalia com relativo achatamento da região occipital e tendência para a localização parietal dos cabelos na linha mediana. Microcefalia discreta, rimas palpebrais oblíquas, em posição mongoloide. Paredes cranianas finas; atraso no fechamento das fontanelas. Hipoplasia ou aplasia dos seios frontais, palato duro de comprimento reduzido. Nariz pequeno com achatamento da base e tendência à presença de epicanto interno.

Olhos: manchas da íris (manchas de Brushfield); hipoplasia da zona periférica da íris; olhos oblíquos, prega epicantal e problemas visuais.

Orelhas: pequenas. Hélice superior angulosa, com excesso de pregas; orelhas em abano; em alguns casos; lóbulos das orelhas pequenas ou ausentes.

Órgãos Fono-articulatórios: dentes pequenos, língua sulcada e protruída, palato elevado em ogiva, cavidade bucal e mandíbula reduzidas.

Pescoço: curto e largo, podendo haver excesso de pele nas porções laterais e posteriores.

Mãos: grossas e curtas, dedo mínimo arqueado, dobras palmar incluindo os quatro dedos.

Pés: largos e curtos

Pelve: Hipoplasia das asas do osso íliaco, as quais se alargam para fora; ângulo acetabular raso.

Coração: Aurícula e ventrículo comum, comunicação interventricular, persistência do conduto arterial, comunicação interauricular e artéria subclávia aberrante, por ordem decrescente de frequência.

Pele: Frouxa na região da nuca (durante a primeira infância). Cútis marmórea. Pele seca, tornando-se hiperqueratótica com o decorrer do tempo.

Cabelos: Finos, sedosos e muitas vezes ralos; pelos pubianos lisos, a partir da adolescência.

Órgãos genitais: Sexo masculino: pênis relativamente pequeno. Hipogonadismo, tanto em relação à fertilidade como em relação à produção de testosterona. Os homens são estéreis, mas as mulheres, porém, podem ter filhos.

ASPECTOS PSICOMOTORES

Dificuldade na coordenação motora;

Dificuldade na atenção, compreensão e elaboração cognitiva;

Dificuldade nas relações interpessoais e nos processos emocionais;

Dificuldade na fala e na memória;

Alteração na estruturação do esquema corporal, equilíbrio, tônus, geralmente hipotônico.

Lentidão motora em relação aos estímulos;

Sincinesias;

Habilidades motoras inferiores à criança normal

Alterações de postura e equilíbrio;

Dificuldade de elaborar e fixar imagens mentais;

Percepção imatura de si mesmo;

Memória e capacidade limitada para repetir e criar ideias, elaborar cálculos etc.

Possuem pouca atenção e limitações para aprendizagem e abstração.

AVALIAÇÃO COM EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

A criança já nasce com mecanismos prontos para auxiliá-la na inter-relação com o meio e as primeiras atividades de adaptação são imprescindíveis para a sobrevivência, e se dão através de reflexos inatos. A criança se comunica inicialmente através do corpo e esta atividade se desenvolve concomitante ao desenvolvimento dos órgãos e à maturação fisiológica.

Gradativamente, a criança vai se tornando capaz de ater-se a objetos, assimilá-los e registrá-los internamente.

A criança amplia e diversifica o comportamento à medida que vai acumulando experiências e adquirindo vivências. Ela adquire capacidade de ir ajustando suas habilidades às exigências do meio. Com a aquisição da linguagem a criança é capaz simbolizar uma ação, ou anteceder-la, lançando mão do desenvolvimento do pensamento.

As imagens formadas na representação mental têm cunho físico-sensorial, emocionais. A palavra tem conteúdo adjetivo.

A criança adquire capacidade de reflexão. Por isso o conteúdo da aprendizagem, os sentimentos vivenciados interferem no estabelecimento de relações com o mundo.

A construção da bagagem de experiência da criança tem início desde os primeiros contatos com a pessoa que cuida e a alimenta (geralmente é a mãe). As manifestações afetivas da mãe são captadas através dos sentidos do bebê e vice-versa. Por isso a importância deste período para o estabelecimento de um relacionamento com o mundo e um desenvolvimento físico e psicológico do bebê satisfatório. O vínculo afetivo deve ser estável para que isso ocorra.

Ao nascer uma criança anormal, a relação materna é afetada pelo sentimento de perda da criança normal. A criança é vista como impostora ou como desconhecida.

Os pais passam por várias emoções desde o nascimento de uma criança deficiente. Será mais fácil a caminhada deles se houver apoio profissional e dos mais próximos.

É importante que o profissional localize os pais, tendo em vista o potencial da criança para a aprendizagem, ajustando as expectativas dos pais às possibilidades da criança.

O resultado da avaliação deve ser dado depois de muitas observações, envolvendo vários profissionais e após várias entrevistas periódicas com os pais. Isto, para que o resultado seja o mais fiel possível. As provas lúdicas são usadas para identificar o estágio onde se encontra uma

criança de 4 anos.

PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NO TRATAMENTO DA CRIANÇA

A criança com síndrome de Down apresenta atraso no seu desenvolvimento neuropsicomotor, tendo como consequência, alteração psíquica, motora, de fala. Ou seja, a aprendizagem será mais lenta do que em uma criança normal. Tudo isso levará a criança a ter dificuldade em se relacionar no meio em que vive.

O papel da terapia ocupacional é estimular a criança a ter possibilidade em adquirir as atividades da vida diária, ou seja, atividades rotineiras e atividades da vida prática que estão ligadas ao mundo sócio domiciliar. Para isso é necessário que a criança conheça as partes do seu corpo com suas respectivas funções, deve receber estímulos extroceptivos, quer dizer, a relação do indivíduo com o seu meio. Além disso, o terapeuta atuará no sentido de fazer com que a criança possua mais equilíbrio (isto leva a criança a adquirir uma boa postura) e normalização do tono muscular.

O terapeuta poderá favorecer o desenvolvimento neuropsicomotor da criança através de vários modos como, massas para modelar, brinquedos, tinta, atividades da vida diária, confecções mobiliárias, técnicas corporais etc.

É muito importante para o progresso da criança com síndrome de Down, um bom relacionamento mãe-filho, pois assim, a vivência do dia a dia da criança será melhor e proveitosa. Além disso, a criança deve se sentir segura e amada por todas as pessoas com quem ela se relaciona.

O serviço social visa oferecer um atendimento global propiciando a interligação entre família-criança-comunidade e um equilíbrio da dinâmica familiar com o assistente social à família da criança deficiente.

Para que o atendimento seja adequado, o assistente social tem que estar a par de tudo: desde o momento em que houve a confirmação da síndrome na criança até as relações e comportamento da família e da comunidade diante desta situação.

Deve-se orientar a comunidade quanto a influência que esta tem sobre a criança e as consequências que ela pode causar no desenvolvimento físico e psicológico da criança com síndrome de Down.

O serviço social pode intervir de várias maneiras de acordo com a necessidade, sendo elas: atendimento individual, no qual é realizado junto ao pai e/ou mãe da criança deficiente, buscando vencer bloqueios que existem quanto à doença levando em conta a posição individual de cada um. O atendimento ao casal é feito ao nível de problemas no vínculo conjugal, procurando, o assistente social, facilitar o diálogo, e assim, um clima familiar mais adequado para a criança com síndrome. O atendimento ao grupo familiar oferece um melhor relacionamento através da comunicação entre as pessoas que compõem esta família.

O atendimento ao grupo de pais possibilitará a identificação por problemas semelhantes,

apoio mútuo, troca de experiências de vida familiar e extrafamiliar, bem como a quebra do isolamento social que geralmente ocorre em função do nascimento de uma criança deficiente.

A atuação em comunidade se faz por meio de realização de palestras, informativos e o assistente deve ter conhecimento dos recursos que a comunidade oferece na saúde (postos), educação, trabalho e lazer.

O CERSAM (Centro de referência à saúde mental) é um trabalho realizado por assistentes sociais que visam todos esses aspectos mencionados.

A atuação da fisioterapia baseia-se no desenvolvimento normal. Visam estimular o desenvolvimento neuropsicomotor, conseguidos através de estímulo à normalização do tônus muscular global, inibição dos padrões anormais de desenvolvimento e postura, indução dos movimentos normais, aumento do limiar da sensibilidade tátil e cinestésico, condicionar estímulos proprioceptivos nas diversas posturas, desenvolvimento de reações de proteção, retificação, equilíbrio estático e dinâmico, percepção corporal, coordenação dinâmica global e visomotora, aquisição de um relacionamento socioemocional positivo e desenvolvimento da atenção, concentração e compreensão.

Para tanto é preciso ter a consciência de que antes do aprendizado de um movimento, faz-se necessário experiências anteriores. Deve-se respeitar o estágio em que se encontra a criança e saber que o desenvolvimento é gradativo.

O método de Bobath aproveita a maior plasticidade cerebral, possibilitando um desenvolvimento da integração motora em níveis superiores. É preciso fazer uma adaptação para cada criança.

Alguns materiais específicos são usados para que o trabalho seja facilitado, como Bola de Bobath para estimular as reações de proteção, equilíbrio, normalização do tônus; "Jump-up" para normalização do tônus, propriocepção; Rolo de Bobath para reações de proteção e controle de cabeça; escada para trabalhar coordenação e equilíbrio; etc.

Deve-se trabalhar dando ênfase a exercícios que estimulem a normalização do tônus.

Quando o bebê não engatinha, passando logo a andar, geralmente possui dificuldades de flexo-extensão de joelhos e base alongada, rotação externa de membros inferiores mais acentuada em marcha.

Como o desenvolvimento se dá de maneira integral, o desenvolvimento físico é importante para o desenvolvimento global. A participação da mãe é importante, na continuidade dos exercícios em casa.

As avaliações são feitas para a observação do desenvolvimento conquistado pelo trabalho.

Os objetivos principais da atuação fonoaudiológica são os de adequação das funções reflexo-vegetativas, do tônus muscular, bem como propiciar à criança possibilidades de se comunicar, oferecendo-lhe um ambiente rico em estímulos para que sua linguagem e seu desenvolvimento psicomotor seja o melhor e o mais próximo do normal possível.

A fonoaudiologia visa desenvolver a comunicação da criança "problema" através de orientações aos pais, que possibilitarão um local linguisticamente estimulador levando em consideração a situação socioeconômica-cultural dos responsáveis pela criança com a síndrome de Down.

A dificuldade de linguagem de linguagem no deficiente pode ser justificada pela anatomia cerebral alterada, bem como o aspecto hipotonia da musculatura, mau posicionamento dos dentes, deformação do palato que ocasiona problemas de respiração e otites repetitivas.

Cabe ao fonoaudiólogo desenvolver as funções do palato, dentes e outros órgãos fono-articulatórios; desenvolver a linguagem receptiva e expressiva da criança com síndrome de Down. Esta deve vivenciar e explorar situações que a levam à formação de conceitos e acumulação de informações, adquirir experiências no dia a dia.

Quanto mais cedo os fonoaudiólogos atuarem, melhores serão os resultados obtidos, tanto das atividades pré-linguísticas (sucção da língua, ranger dos dentes, sucção de dedos, mobilidade dos órgãos fonoarticulatórios) quanto das atividades linguísticas (Um ambiente cultural elevado que o estimule, o próprio potencial do indivíduo, e o estímulo recebido por este.

A meta principal da pedagogia é orientar os pais quanto ao desenvolvimento de sua criança, e em especial o da criança deficiente para que ela tenha uma vida como a de qualquer outro ser: com bons relacionamentos familiares e na comunidade.

O profissional incentiva os pais a criarem uma rotina para a criança deficiente, fazendo-a desenvolver os comportamentos adequados e normas educacionais para que esta venha a ter, mais tarde, um melhor entrosamento com os outros seres que vão fazer parte de sua vida.

A pedagogia não só orienta somente no aspecto psicológico, como também orienta os pais a desenvolverem o aspecto físico de suas crianças com materiais terapêuticos, por exemplo, sucata, a fim de incentivar o desenvolvimento motor, atenção e coordenação adequados.

O trabalho da pedagogia quanto ao atendimento das crianças deficientes é feito em grupos pequenos e separados de acordo com a faixa de desenvolvimento em que a criança se encontra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança com síndrome de Down demonstra vários comprometimentos neuropsicomotores, e por isso, precisa de estímulos desde os primeiros meses de vida.

A criança com síndrome de Down que nasce em lares mais estruturados consegue melhor resultados nos tratamentos, pois, além da rede de inclusão escolar, a criança com síndrome de Down precisa de uma rede multidisciplinar de profissionais capacitados para atendê-los.

Hoje as escolas já estão mais preparadas, os professores mais capacitados para atuarem junto com as especificidades dessa síndrome. Para as famílias num primeiro momento é um choque, mas a escola com seu preparo consegue ajudá-los, orientando-os, e mediando as situações e encaminhando-os para os possíveis tratamentos quando for o caso.

A criança vai se desenvolver se for dada a ela a capacidade de experimentar. Como o portador de deficiência recebe o estímulo de forma fragmentada devido às limitações perceptuais, os outros processos cognitivos, como retenção, elaboração serão prejudicados, isso se deve à falta de estímulos, para melhorar a capacidade desta criança, os pais ou responsáveis devem ser orientados a criarem situações de estimulação para seu filho.

Ao observarmos uma criança inadaptada, podemos perceber que ela apresenta uma dificuldade muito grande em realizar gestos elementares (movimento de dedos e marcha rítmica) e de reproduzir sem erros as percepções visuais e auditivas que são recebidas. Essa criança poderá não ter nenhum progresso se não for trabalhada, se não receber uma educação de base.

As crianças portadoras de Síndrome de Down brincam como crianças normais. Porém, têm necessidade de uma maior variedade pois, pelas dificuldades de abstração, precisam de experiências concretas para aprender.

A partir do momento que consideramos o indivíduo portador da Síndrome de Down como pessoa, a terapia acarretará um maior desenvolvimento dela.

REFERÊNCIAS

BUENO, Jocian H. **Psicomotricidade, Teoria e Prática**, São Paulo: Lovise, 1998.

FLÓREZ, J. **Bases Neurobiológicas del Aprendizaje y la memoria en el Síndrome de Down** - Universidad de Cantabria, Fundación Síndrome de Down de Cantabria.2015.

LEFEVRE, B.H. **Mongolismo: orientação para famílias**- 2a edição, São Paulo: Almed, 1985.

----- **Mongolismo: estudo psicológico e terapêutica multiprofissional da Síndrome de Down**, São Paulo: Sarvier, 1981

LIMONGI, S.C.O e col. **Síndrome de Down, desenvolvimento cognitivo e de linguagem: um estudo de investigação** - in: Temas sobre o desenvolvimento - Ano 5, No 25 - julho/agosto, São Paulo, 1995.

LEMOS, Maria Elisabeth S. **Psicomotricidade e Desenvolvimento humanas**, apostila, BH, 1998.

PICQ, L., Vayer. P **Educação psicomotora e retardo mental: aplicação aos diferentes tipos de inadaptção** - 4a edição, São Paulo: Manole, 1998.

REIS, Taciana L. **A criança com Síndrome de Down na Fonoaudiologia**, BH, 1993.

SMITH, David W. **Síndrome de Malformações Congênitas**, 3a edição, São Paulo: Manole, 1989

VIEIRA, Aline P.G. **Tratamento por estimulação precoce e Síndrome de Down** - BH, 1994.

A LINGUAGEM ARTÍSTICA E SUA IMPORTÂNCIA



THAÍS MARQUES XAVIER

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Sant'Anna (2011); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Centro Universitário de Jales (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Carlos Gomes.

RESUMO

Uma característica humana que estabelece um diferencial em relação ao restante da espécie é a capacidade de criar arte e utilizá-la como meio de expressão e comunicação. A arte é uma experiência intrinsecamente valiosa que provoca sentimentos elevados. Tomar a arte na sua conotação de “atividade que aperfeiçoamento” é também se expressar no seu sentido educativo. A criação e os temas artísticos são considerados ao longo do tempo de formas muito diferentes. Uma tradição psicológica limita a arte ao mundo da percepção, da fantasia e dos dois sentimentos, em oposição à ciência, e exclui o conhecimento e os processos intelectuais do campo artístico. A industrialização causou uma hierarquia de disciplinas educacionais, colocando a capacidade acadêmica e não no topo das disciplinas criativas na base. Dessa forma, foi desvalorizado o valor educativo de disciplinas que, além de valor de pesquisa, tinham um significado lúdico e eram muito gratificantes para as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Capacidade; Comunicação; Expressão.

INTRODUÇÃO

A Arte no ambiente escolar é uma linguagem desencadeante que concentra desenvolver cultura, conhecimento, criatividade, sensibilidade e liberdade de expressão. Através deste ensino é possível trazer para a criança a análise, a observação e a reflexão do mundo em sua volta.

Pode se dizer que este ensino, no entanto aproxima a cultura da educação. Neste contexto os professores têm a tarefa de ministrar Arte e ampliar o conhecimento cultural dos alunos por meio de situações vivenciadas como, reprodução de imagens, comunicação, música e arte cênica.

Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura, aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. (BARBOSA, 1998, p.16).

Este método de ensino pode ser destacado como um meio de expressão desimpedida para cultivar a habilidade criativa e liberar aspectos emocionais, mas necessita de uma atenção especial, pois o trabalho do educador pode levar a atividades sem grandes pretensões.

Cultivar a sensibilidade também é um objetivo neste cenário, essa afirmação está muito ligada a uma perspectiva de humanização, de crescimento emocional. Assim, podemos refletir sobre uma educação que se orienta na busca de humanizar o processo pedagógico.

O conhecimento dos sentimentos e a sua compreensão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os linguísticos; só podem se dar através da consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte que nos leva a conhecer e expressar os sentimentos é, então, a arte, e a forma de nossa consciência é através da experiência estética. Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar (DUARTE JR, 2002, p.16).

Hernandez (2000) indica que as práticas pedagógicas deste ensino são respostas a movimentos culturais e sociais que vão além das paredes da escola e são reflexos dos problemas na educação, na sociedade e na arte. O autor também ressalta que:

As matérias artísticas necessitam sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui (HERNANDEZ, 2000, p. 43).

O autor destaca como um obstáculo ao ensino de Arte a percepção de que o artista é um gênio solitário e individual, de modo que considera a arte um dom concedido a poucos. Ele associa a Arte a um conjunto de experiências divertidas e agradáveis, que não constituem um conhecimento útil para o reconhecimento social do indivíduo.

De acordo com Hernandez (2000), a ideia é que as aulas devem ser um ambiente para desenvolver habilidades intelectuais e produtivas. Por outro lado, Franz (2004) acredita que a proposta de ensino deve estar metodologicamente voltada para o desenvolvimento como cidadão, democrático e na inclusão social.

Nesta direção podemos pensar o ensino de artes como um poderoso instrumento para revitalizar e resgatar a identidade, a diversidade e a singularidade cultural, na medida em que ele também se proponha a rejeitar a sonogação cultural e lutar para romper as históricas barreiras criadas em torno deste campo, através de uma concepção de arte-educação intercultural e crítica que nos remeterá necessariamente à educação para a cidadania. (FRANZ, 2004, p. 7).

Considerando essas informações e o fato de que as Artes Cênicas no Ensino Fundamental e Médio permitem entender e aprofundar no campo educacional, a partir da próxima seção serão realizados o estudo e a discussão com foco em Artes Cênicas no ambiente escolar.

A educação em artes contribui para promover uma cultura e um clima positivo nas escolas. Quando as escolas incorporam as artes em todo o currículo, as referências disciplinares diminuem, enquanto a eficácia do ensino e a capacidade dos professores de atender às necessidades de todos os alunos aumentam.

Aprender a tocar um instrumento musical, criar uma pintura, aprender a dançar ou cantar em um coro ensina que dar pequenos passos, praticar para melhorar, ser persistente e ser paciente são importantes para o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Os alunos ganham confiança ao tentarem realizar coisas que não vêm facilmente. Aprender uma disciplina artística ajuda os jovens a desenvolverem o caráter. Estes alunos aprendem hábitos, comportamentos e atitudes que são necessários para o sucesso em qualquer campo de atuação.

A educação artística desenvolve a criatividade, uma das cinco habilidades mais valorizadas pelos empregadores para o século XXI. Os estudantes que recebem uma educação rica em artes têm um desempenho melhor nas avaliações de criatividade do que os alunos que recebem pouca ou nenhuma educação artística. Essas aulas fornecem um ambiente maravilhoso para estimular a criatividade, que é uma habilidade importante em um mundo em rápida mudança.

As artes promovem níveis mais altos de raciocínio que são transferidos para o aprendizado de outras disciplinas acadêmicas, bem como para a vida fora da escola. Por meio das artes, as crianças aprendem a observar, interpretar, ver diferentes perspectivas, analisar e sintetizar.

Em um mundo onde os alunos devem frequentemente percorrer um mar de informações para determinar quais fatos são confiáveis e relevantes para um determinado tópico, as habilidades de pensamento crítico são essenciais para a preparação para a faculdade e para o aprendizado por toda a vida.

À medida que os alunos aprendem a ler notas, compor música, tocar um instrumento, memorizar passos de dança, criar uma pintura e atuar em um drama, eles também estão aprendendo a desenvolver novos conceitos, construir vocabulário e compreender uma nova linguagem. As artes requerem medição, manipulação de números e pensamento proporcional, todos os quais estimulam o pensamento matemático.

Obras de arte fornecem um contexto visual para aprender sobre períodos históricos. Música, pintura, teatro e dança ajudam a literatura a ganhar vida. Projetos gráficos e desenhos, como os feitos por inventores e engenheiros, complementam o aprendizado sobre princípios e inovações científicas e tecnológicas.

As artes ensinam aos jovens beleza, proporção e graça. Os alunos podem examinar conflito, poder, emoção e a própria vida. O poder das artes está em sua capacidade maravilhosa de nos dar alegria, nos ajudar a entender a tragédia, promover empatia e dar vida à palavra escrita.

A criação de arte permite que os estudantes experimentem a sensação de serem membros ativos de uma comunidade e trabalhar em equipe para determinar e alcançar objetivos comuns. No desenvolvimento de uma produção teatral, performance em grupo ou qualquer tipo de esforço artístico colaborativo, os alunos praticam a arte do trabalho em equipe. Ao trabalharem juntos, eles aprendem a compreender as diferenças e a diversidade e a perceber como o trabalho em equipe contribui para um ótimo desempenho. Eles também se preparam para usar essas habilidades de maneira eficaz, desenvolvendo um forte senso de identidade e confiança em sua capacidade de afetar o mundo ao seu redor de maneiras significativas.

A ARTE E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA

O papel das artes no desenvolvimento humano ilumina a essência criativa da humanidade. Pois os atos humanos da criação costuram os fios de cores diferentes do coração, da mente e da alma em cada pessoa.

O quadro mais amplo, no que diz respeito ao que a família humana tem em comum, é evidente nas semelhanças entre as culturas na autoexpressão humana criativa, desde as primeiras imagens em pinturas rupestres produzidas em todos os continentes por nossos ancestrais humanos.

Essa capacidade fundamental do ser humano - a imaginação criativa - é o que tem sustentado o espírito humano a sobreviver nas circunstâncias mais angustiantes, bem como a elevar-se a alturas surpreendentes de realizações criativas que avivam as almas de outros seres humanos.

São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas que estas podem tomar (MARX & ENGELS, 1982, p.19).

A arte é um conceito amplo que desempenha o papel mais crucial no progresso da humanidade. A linguagem artística é uma variedade diversificada de atividades humanas e os produtos resultantes dessas atividades. Ela é um domínio multifacetado e engloba expressões artísticas em muitas formas, que podem envolver a criação de imagens ou objetos em áreas como pintura, escultura, gravura, fotografia e outras mídias visuais.

Para Schiller a educação estética pretendia oferecer um modelo estético que permitisse à Alemanha obter as conquistas sociais da revolução Francesa, sem uma revolução. Segundo Lukács, Schiller ressalta acima de tudo a transformação interior da vida espiritual do homem” (MÉSZÁROS, 2006, p.264)

A arquitetura é frequentemente categorizada como uma das artes visuais; no entanto, como as artes decorativas. As primeiras manifestações de arte foram encontradas nas paredes de cavernas antigas, tanto na forma de trabalhos em pedra quanto em pintura.

Portanto, podemos supor que a pintura foi a primeira forma de arte. A pintura é a forma de arte mais compreensível porque nos proporciona a impressão mais completa e vívida. Música, teatro, cinema, dança e outras artes cênicas, bem como literatura, e outras mídias, como a mídia interativa, estão incluídas em uma definição mais ampla de arte. Segundo Barbosa (1991):

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. (1991, p.32)

Um poema, uma pintura, uma escultura criada pelo artista proporciona prazer a ele enquanto está no ato da criação; isso lhe proporciona prazer novamente após um intervalo de tempo, quando ele recria ou revive imaginativamente o momento original da criação e proporciona uma grande sensação de prazer para quem observa essa arte com atenção.

A arte é uma forma de expressar muitas coisas. É uma maneira de lidar com sentimentos que não podem ser expressos por meios típicos, como conversas ou palavras. A arte oferece uma

maneira de expressar suas emoções. Até o século XVII, a arte referia-se a qualquer habilidade ou domínio e não era diferenciada de artesanato ou ciências, mas no uso moderno, as artes plásticas, onde as considerações estéticas são primordiais, se distinguem das habilidades adquiridas em geral, e das artes decorativas ou aplicadas.

Hoje em dia, a arte não é apenas uma forma de expressar suas ideias, mas também tem sido usada para enviar algum tipo de informação ou mensagem às massas. A arte pode ser usada para políticas e agendas sociais, como cartuns editoriais e pinturas dirigidas a figuras políticas ou religiosas. A linguagem artística pode inspirar e permitir que as pessoas vejam as coisas de diferentes perspectivas.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepções, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (BRASIL, MEC, 1997, p.61)

A arte proporciona consolo ao homem através de poemas, literatura, canções, drama e cinema. Os entusiastas da arte podem dedicar toda a sua vida à arte. A arte serve para satisfazer o desejo do homem de transcender a morte e a decadência a que todas as coisas terrenas estão sujeitas. A linguagem artística consola o homem ao ajudá-lo a imaginar o que é desejado, mas não está imediatamente disponível para uso. A arte transporta você para outro mundo onde você interpreta tudo por suas emoções. Isso permite que ele viva uma vida dupla sem a tortura e a morbidez da esquizofrenia.

A importância da arte está relacionada à natureza de nosso ambiente construído pelo homem e se o criamos para ser um conforto ou um tormento. Para compreender o lugar da arte e da beleza na cultura contemporânea, você precisa recorrer às formas históricas de arte.

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. (BRASIL, 1998, p. 16)

É inerente à natureza humana apreciar a beleza que nos rodeia, que pode incluir recursos naturais e artificiais, como montanhas, rios, belezas naturais e belos edifícios, respectivamente.

Frequentemente ficamos encantados quando vemos uma pintura bonita, ou lemos um poema bonito, ou ouvimos uma música suave e temos uma sensação interior de alegria e tranquilidade quando nos deparamos com essas coisas. Comumente associamos a arte a uma pintura ou escultura que vemos em um museu ou galeria de arte; no entanto, a arte está em toda parte ao nosso redor em muitas formas e tem um valor significativo em nossas vidas.

A palavra 'Arte' é, no entanto, mais comumente associada a peças de trabalho em uma galeria ou museu, seja uma pintura da Renascença ou uma escultura moderna. A arte tem formas muito mais diversas do que esta classificação. Contudo, há muito mais arte do que o que vemos nas galerias.

A verdade é que, sem ter consciência disso, estamos rodeados de arte e a utilizamos conti-

nuamente. A maioria das pessoas não percebe o quanto a arte desempenha um papel em nossas vidas e o quanto confiamos na arte em todas as suas formas em nossa vida cotidiana.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 21).

É desafiador descrever a palavra arte em termos literais, mas de maneira geral entendemos a arte como uma maneira de expressar os sentimentos de alguém por meio de qualquer objeto ou meio, como papel, música, cores, tecnologia, magia, fotografia etc. diferentes artistas usam meios diferentes para expressar seus sentimentos internos. Pode ser abstrato, realista, naturalista, conceitual e inspirador.

É agradável estarmos rodeados de Arte e contarmos com ela no nosso dia a dia. Quando entramos na casa de alguém, é difícil parar para apreciar a decoração da sala. Você encontraria ritmo e harmonia na maneira como os móveis são colocados; fotografias adornam uma parede, pinturas penduradas acima do sofá ou qualquer peça de exibição em particular colocada em um canto ou peça central de uma mesa de centro etc., entretanto, a importância da arte na vida humana merece consideração.

A LINGUAGEM ARTÍSTICA MUSICAL

A arte desempenha um grande papel em nossas vidas que pode ser facilmente compreendido pelo fato de que cada um de nós tem uma televisão e um aparelho de música em casa e de uso diário, e que é uma grande aplicação da obra de arte. Ouvimos diariamente música de vários artistas e assistimos a diferentes filmes e programas de televisão onde atuam diferentes artistas.

A música é a forma de arte que pode tornar a vida extremamente alegre e pode ter um grande efeito em nosso humor. Às vezes, a música pode ter um efeito calmante que pode ajudá-lo a esquecer todas as suas tensões e preocupações. No local de trabalho, em particular, a música é algo que pode ajudar as pessoas a definirem o clima para o que estão prestes a fazer.

Se você tem algo difícil ou difícil de trabalhar ou está se sentindo cansado, uma música enérgica provavelmente o acordará e adicionará algum entusiasmo à situação. Por outro lado,

[...] arte humaniza, e se ela humaniza, precisamos mais do que nunca, da sua utilização no meio educacional e mais ainda na sociedade de modo geral. Pois se temos consciência de que a educação é a base estrutural, juntamente com a família, de uma sociedade plena, também temos consciência de que precisamos cada dia mais, de pessoas comprometidas com o tema da humanização dos indivíduos. Humanizar no sentido completo e pleno da palavra. (Mais do que oferecer aos indivíduos condições de vivência, de sobrevivência, dar a eles a oportunidade de serem quem realmente são com toda a sua individualidade e peculiaridades (SOARES, 2006, p. 77).

Outra relevância da arte é que ela conserva nossa cultura. Monumentos antigos e outras manifestações artísticas, incluindo roteiros, formas musicais, formas de dança e padrões de design, estão incluídos em nossa herança cultural.

Quando observamos essa preservação cultural, tomamos conhecimento do nosso passado glorioso e auxiliamos as futuras gerações a descobrir suas raízes. Portanto, a arte também serve para transmitir nossas mensagens culturais às gerações futuras.

Os PCN – Arte, apontam para um diálogo entre a arte e o cotidiano multicultural, propondo idealmente que o aprendizado artístico permita a aproximação entre indivíduos e culturas. A arte teria uma função importante a cumprir? Situar o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico. Considerando que, não só o saber, mas também o fazer artístico permeiam todas as formas de conhecimento humano, pois em todas as disciplinas há noções estéticas e éticas, ao PCN aprofundam e reformulam o que significa aprender e ensinar arte, no contexto contemporâneo, para que seja alcançado o desejado desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, flexibilidade (BECKER, 2011, p.59).

Às vezes, podemos nos questionar por que todas essas coisas são tão importantes para nossa vida diária e que poderíamos facilmente ter sobrevivido muito bem com itens essenciais que não eram artísticos. Você pode pensar que poderíamos facilmente encontrar uma alternativa. Essa é a razão pela qual a arte é tão valiosa!

Embora a arte possa não ser vital para satisfazer nossas necessidades básicas, ela torna a vida alegre. Sempre que você vai a uma estação de montanha e contempla a tremenda beleza natural, não consegue esquecer essa experiência por muitos dias. Quando você olha para uma pintura ou pôster que escolheu para pendurar na parede da sua sala, você se sente feliz. A escultura ou estatuetas no parapeito da janela da cozinha criam uma sensação de alegria. Essas variedades de formas de arte pelas quais estamos rodeados se unem para criar a atmosfera em que queremos viver, que é pessoal para nós.

Há agora um número crescente de empresas usando arte em seus escritórios, bem como tocando música de fundo, já que está comprovado que realmente funciona para tornar os resultados de qualidade muito melhor. Além disso, você pode encontrar canções inspiradoras que estão sendo feitas para times que participam de uma partida de alta tensão, o que também é uma forma de arte inspiradora. Pode haver uma obra de arte sua que você pessoalmente considere motivadora. Muitas pessoas acham que a música na academia é uma inspiração para se exercitarem.

A ARTE E SUA HISTÓRIA

Para compreender o verdadeiro significado da arte, temos que voltar ao período histórico de onde o conceito de arte real começou, embora no século moderno a arte tenha assumido um aspecto comercial, ainda assim, há aqueles que ainda respeitam a arte em sua forma original.

As conquistas e monumentos mais valiosos da humanidade, seja uma pirâmide ou qualquer edifício do ponto de vista histórico, são as tentativas do homem de eternizar as memórias de algum evento histórico importante ou simbolizar a perda de entes próximos e queridos que inicialmente se perderam para sempre.

Pode-se afirmar com segurança que a arte é um subproduto do amor próprio do homem e uma esperança ardente de viver para sempre em um mundo além deste mundo. Não seria errado dizer que a arte é um meio e um fim. Segundo Cavassin (2008, p 49):

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada a ideia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade.

No Oriente, a rejeição da iconografia pela arte islâmica levou a uma ênfase em padrões geométricos, caligrafia e arquitetura. Mais a leste, a religião também dominou os estilos e formas artísticas. Esta foi uma fase importante do desenvolvimento da arte religiosa.

A Índia e o Tibete deram ênfase às esculturas pintadas e à dança, enquanto a pintura religiosa emprestou muitas convenções da escultura e tendeu a cores contrastantes brilhantes com ênfase nos contornos. Várias formas de dança e considerável desenvolvimento no campo da música foram testemunhados durante este período.

A impressão em xilogravura tornou-se importante no Japão após o século XVII. A Idade do Iluminismo ocidental no século 18 viu representações artísticas de certezas físicas e racionais do universo mecânico, bem como visões politicamente revolucionárias de um mundo pós-monarquista.

O final do século XIX viu uma série de movimentos artísticos, como arte acadêmica, simbolismo, impressionismo e fauvismo, entre outros. Este período viu um grande aumento dos movimentos artísticos. A história da arte do século XX é uma narrativa de possibilidades infinitas e da busca de novos padrões, cada um sendo destruído sucessivamente pelo próximo. Assim, os parâmetros do Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Dadaísmo, Surrealismo etc. não podem ser mantidos muito além do tempo de sua invenção.

A crescente interação global durante este tempo viu uma influência equivalente de outras culturas na arte ocidental, como Pablo Picasso sendo influenciado pela escultura africana. O Ocidente teve um grande impacto na arte oriental nos séculos XIX e XX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o uso de diversas linguagens criativas impulsionam a sensibilidade perceptiva e as habilidades cognitivas, apenas para citar alguns benefícios, atividades artísticas aplicadas à resolução de problemas desenvolvem competências nas linguagens artísticas e tornam indivíduos mais protagonistas de suas produções. As linguagens artísticas são atrativas e gratificantes, revelam-se desde cedo como uma ferramenta extraordinária para a aquisição de múltiplas competências.

Abordar as formações da arte também é essencial para compreendermos a realidade social com suas manifestações culturais e artísticas e aprendermos a valorizar o patrimônio cultural. Isso porque a arte é um conector, um transmissor/receptor de dados que nos aproxima de uma sociedade na qual ela é criada por meio de elementos de sua cultura e nos fornece conhecimento e informações confiáveis sobre ela.

É fundamental, portanto, formar pessoas competentes e dotá-las desde os primeiros anos escolares de ferramentas que ajudem a contrabalançar as enormes contradições que suporta o

mundo em que vivemos. Um mundo que mantém grandes diferenças sociais e económicas, que convive com uma sociedade aberta ao conhecimento e à informação é, evidentemente, um mundo em crise, necessitado de soluções e respostas lúcidas para sobreviver. Parece que as nossas capacidades criativas podem nos dar essas respostas e somos obrigados a ativá-las e a deixar de ser espectadores passivos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BECKER, Moema Portira de Souza. **A docência em artes cênicas no Ensino Fundamental: o Hiato entre a teoria e a prática**. Brasília, 2011. Disponível em: http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1786/1/2011_MoemaPotiradeSouza_Becker.pdf. Acesso 12 nov.2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394, 20 de dezembro de 1996. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte**. Brasília, 1997.

BRASIL – Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF,1998.


CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. R.cient./FAP, Curitiba, v.3. 2008.

ENGELS, Friedrich. **Transformação do macaco em homem**. Disponível <http://www.marxists.org/portugues/index.htm>, Acesso 05 set. 2022.

MARX. Karl, ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. Tradução de José Paulo Neto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 2ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. [trad. José Paulo neto e Maria Antonia Pacheco]. 1ªEd. São Paulo: expressão popular, 2015. MÉSZÁROS. István. A teoria da Alienação em Marx. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

SOARES, Alexsandro Rosa. **A importância da arte para a socialização.** 2006. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/artigos/243207. Acesso 12 nov. 2023.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br



FACONNECT