

Gestão & Educação

Vol. 7, No 10 Out./2024

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 7
n.10 {out. 2024} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2024.

123 p: il, color.

Mensal

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

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Incapacidade intelectual 3. Jogos educativos .
- 4.Brincadeiras. 5. Língua inglesa -estudo e ensino.
6. Tecnologia educacional. 7. Autismos em crianças . 8. Neurociência
9. Pobreza – Brasil.10. Políticas públicas – Brasil
11. Educação – participação dos pais 12. Alfabetização
13. Crianças – livros e leitura 14. Psicologia educacional
15. Crianças autistas – educação 16. Matemática – estudo e ensino

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

EDUCAÇÃO AMBIENTAL - O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA

Em um mundo cada vez mais impactado pelas mudanças climáticas e a degradação ambiental, a Educação Ambiental emerge como uma ferramenta crucial para promover a conscientização e a mudança de atitudes.

Este editorial explora a importância de educar as novas gerações para que compreendam a relação entre suas ações e o meio ambiente, e para que se tornem agentes de transformação sustentável.

A Educação Ambiental vai além da sala de aula, envolvendo a comunidade, os governos e as empresas na busca por práticas mais responsáveis e sustentáveis. O desafio de hoje é construir uma sociedade mais consciente e ativa na preservação do planeta para as futuras gerações.

Profª Dra. Adriana Alves Farias

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes
Profª. Adriana de Souza
Profª. Debora Banhos
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
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

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 10 (Outubro 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

6 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITOS E DESDOBRAMENTOS NORTEADORES PARA A AÇÃO DOCENTE

ANA PAULA ELADIO DA FONSECA

15 EDUCAÇÃO IMAGINAR E BRINCAR

AQUILA DE MORAES

27 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E TECNOLOGIA

CAMILLA RINALDI OTTONI

38 COMO A NEUROCIÊNCIA AUXILIA O ENTENDIMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

CLÓVIS DA SILVA LIMA

48 A POBREZA ENQUANTO CAPACIDADE DE LIBERDADE

CRISTIANE RUBBO GARCIA MANZANARES

57 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA: DO PROCESSO COGNITIVO ÀS RELAÇÕES SOCIAIS

EDUARDO AMANCIO DA SILVA SANTOS

Sumário

66 A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE PRÓPRIA

EMANUELA ALVES DE ASSIS MIRANDA

73 ALFABETIZAÇÃO E LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KÁTIA CRISTINA LEMOS DOS SANTOS

86 PSICOPEDAGOGIA E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

PAULA CRISTINA DA SILVA BETTINI NUNES

97 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

PÉROLA TACIANA HENRIQUE LEONARDO

104 A APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA

RENATA DE ALMEIDA SANTINI

113 COMO ENSINAR MATEMÁTICA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

SHEIRE CRISTIANE AGUILAR MEDEIROS

DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: CONCEITOS E DESDOBRAMENTOS NORTEADORES PARA A AÇÃO DOCENTE



ANA PAULA ELADIO DA FONSECA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FACON (2017); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade FACON (2023); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Professor Mario Schenberg – PMSP.

RESUMO

A inclusão escolar é algo presente no paradigma educacional brasileiro: o atendimento educacional especializado já é algo garantido legalmente. A deficiência intelectual é uma deficiência presente nas salas de aula da educação brasileira da rede regular de ensino, porém, o atendimento educacional especializado é realmente garantido a estes educandos? Este estudo discorre sobre a lei de inclusão e se centraliza na deficiência intelectual, conceituando - a e explanando sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança atípica, assim como a postura docente mediante a inclusão escolar do deficiente intelectual em seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Aprendizagem; Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva compreender a deficiência intelectual em dimensões educacionais norteando a prática docente diante de estudantes que apresentam tal deficiência. Para que este objetivo seja alcançado, o estudo se centralizará no descortina mentos de pontos específicos como: - Discorrer sobre a lei de inclusão; conceituar a deficiência intelectual e as dificuldades de aprendizagem por ela ocasionadas; explanar sobre as metodologias de ensino e função do educador diante de casos de deficiência intelectual presentes na sala de aula das escolas do território nacional.

A inclusão escolar é cada vez mais presente no contexto educacional brasileiro e por este motivo se faz necessária a compreensão das necessidades educacionais especiais para a promoção de um atendimento educacional de qualidade e consequentemente a garantia de aprendizagem dos educandos que apresentam deficiências física, mentais ou cognitivas. Por esta razão,

este estudo se origina da crença de que a deficiência intelectual precisa ser melhor compreendida para ser diagnosticada e ter a intervenção pedagógica correta para a garantia da aprendizagem do indivíduo.

Diante do exposto, c questiona-se como a deficiência intelectual é tratada no contexto educacional?

Toda a criança que apresenta algum tipo de deficiência tem o direito à educação, preferencialmente na rede pública de ensino. Este atendimento educacional especializado é garantido por lei, de acordo com o artigo quarto, inciso II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9395/96:

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

Mesmo sendo garantida legalmente, a educação especial é um grande desafio para docentes, equipe gestora e demais profissionais da educação, que não têm a formação necessária para desenvolver atividades que garantam a aprendizagem destes alunos.

Nas salas de aula das escolas de ensino regular do território nacional encontramos diversas deficiências que dificultam o processo de aprendizagem, dentre elas a Deficiência Intelectual.

Este estudo pretende discorrer sobre a aprendizagem da criança portadora da deficiência intelectual englobando os aspectos que permeiam a educação especial no país.

Para a estruturação e enriquecimento deste estudo foram realizadas minuciosas pesquisas bibliográficas, com abordagem qualitativa, compreendendo que, segundo Oliveira:

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitude dos indivíduos. (2002, p.117)

CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Na literatura estudada para a construção deste estudo, encontram-se inúmeras definições referentes à deficiência intelectual; dentre elas a relatada por TEIXEIRA (2013):

A deficiência intelectual compreende um número de pessoas com habilidades intelectuais abaixo da média, e esse déficit de inteligência tem início antes dos 18 anos. Essas limitações causam diversos problemas no funcionamento diário, na comunicação, na interação social, em habilidades motoras, cuidados pessoais e na vida acadêmica.(p. 167).

De acordo com o autor acima referenciado (2013, p. 169) a deficiência intelectual tem quatro classificações: leve, moderada, grave e profunda.

Esta deficiência em grau leve caracteriza-se pela aquisição da linguagem oral com atraso, porém o indivíduo é capaz de se comunicar, e em alguns casos o grau leve também evidencia autonomia nos cuidados pessoais diários [...] além de demonstrar capacidade de acompanhamento nos conteúdos acadêmicos em turmas regulares de ensino. No caso da deficiência intelectual

moderada a criança apresenta uma grande dificuldade na compreensão da fala e no uso social da linguagem, necessitando de auxílio, e isso conseqüentemente limita parcialmente sua vida acadêmica. A deficiência intelectual grave a profunda provocam um prejuízo intelectual, funcional e motor mais grave, que demanda um auxílio mais constante e acentuado.

PLETSCH e OLIVEIRA ao analisarem os estudos de Vygotsky os referenciam afirmando que:

[...] as leis que regem o desenvolvimento das pessoas com deficiência, nesse caso específico com deficiência intelectual, são as mesmas das demais pessoas. Segundo Vygotsky, a criança com alguma deficiência não é menos desenvolvida do que as crianças sem deficiência, porém, é uma criança que se desenvolve de maneira qualitativamente diferente. (2012, p. 67)

As afirmações acima referenciadas permitem-nos compreender que os alunos com deficiência intelectual possuem a capacidade de aprender, porém em um ritmo diferenciado, não considerado comum para a aprendizagem. Por este motivo, o aluno que está inserido em uma sala de aula da rede regular de ensino necessita de uma análise individual, pois não há fórmula correta e pronta que lhe garanta a aprendizagem significativa. (SANI; ROSETTI JUNIOR, 2013).

A dificuldade de concentração é um aspecto que também se evidencia no aluno com deficiência intelectual. Eles necessitam compreender detalhadamente a sua rotina, conviver em espaços organizados e ter regras estabelecidas para o progresso de sua aprendizagem. (VIEIRA E QUADROS, 2010).

O estudante com deficiência tem o direito à educação e a escola. O corpo docente e a equipe de colaboradores precisam ter a formação continuada necessária para a promoção de uma educação de qualidade a esses alunos.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As pessoas com deficiência intelectual foram consideradas passíveis à educação somente no século XIX, por meio do trabalho árduo do médico Jean Itard (1774 – 1838) – o primeiro estudioso e pesquisador da educação especial.

A história da deficiência intelectual, é entendida em aspectos educacionais, como a deficiência em que o desenvolvimento do indivíduo é comprometido, apresentando um ritmo de aprendizagem mais lento se comparado ao padrão considerado normal. A existência de dificuldades individuais originadas por limitações neurológicas e intelectuais também são características desta deficiência, exigindo intervenções educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem.

Estas dificuldades apresentadas pelo deficiente mental têm estimulado os professores a proporem atividades pedagógicas como menor nível de dificuldade/ complexidade. Isto não é bom, pois os alunos com deficiência mental tendem a sentirem-se mais incapazes que os demais alunos, o que não atribui à esta prática a facilitação no processo de estímulo ao desenvolvimento cognitivo do educando, levando-o a desenvolver uma baixa expectativa sobre a própria capacidade de

aprender, o que conseqüentemente desencadeará uma sensação de exclusão no ambiente escolar.

Vale ressaltar que nenhuma pessoa deve ser rotulada de deficiente mental só por apresentar uma adaptação social prejudicada, pois inúmeros fatores levam ao desenvolvimento integral lento, como por exemplo, um processo escolar sem qualidade ou enquadramento social e ocupacional inadequado. (TELFORD E SAWREY, 1988).

Segundo TESSARO (2005) as maiores limitações presentes na deficiência mental não estão diretamente relacionadas com a deficiência em si, mas com as oportunidades não oferecidas às pessoas portadoras desta deficiência. A autora acredita que a vida da pessoa que possui deficiência gira em torno de suas limitações e incapacidades, deixando de lado suas potencialidades e aptidões.

Os maiores problemas enfrentados pela pessoa com deficiência mental estão relacionados às limitações e incapacidades da sociedade em aceitá-las do que no próprio organismo deficiente. (OMOTE, 1994). Segundo o autor, a denominação “deficiente” refere-se a um status adquirido e encarando a deficiência dessa forma, uma variável crítica é a audiência, pois ela é a determinante da denominação “deficiente” ou não. Isto nos leva a compreender que as pessoas não são consideradas deficientes pelas qualidades que possuem ou não, mas por um rótulo perante uma audiência que rotula a pessoa segundo seus próprios critérios. (p. 7). Com base neste pensamento, não se pode pensar na deficiência sem analisar a relação social estabelecida com os indivíduos portadores da deficiência mental.

A intervenção pedagógica nos casos da deficiência intelectual não pode atribuir ao educando maior nível de incapacidades do que ele realmente manifesta ter, e basear-se em expectativas negativas quanto ao seu aprendizado. Segundo FERREIRA (1995) os atendimentos educacionais e terapêuticos encaminham-se para uma linha de prática que reafirma as condições patológicas do aluno subestimando as condições deficitárias de ensino.

Com isto afirmamos que há a necessidade da modificação do olhar docente sobre a deficiência mental. A deficiência deve ser compreendida como uma condição apresentada pelo aluno à qual a escola precisa estar preparada para atender.

MANTOAN (1997) afirma que o processo de inclusão exige da instituição escolar novos recursos no processo de ensino e aprendizagem, gerados por meio da mudança atitudinal do corpo docente da instituição, eliminando o tradicionalismo de suas práticas, em busca de uma educação comprometida com as necessidades dos alunos independentemente de deficiências físicas, mentais, cognitivas, intelectuais ou emocionais.

VYGOTSKY em seu texto “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada” (1931) faz uma reflexão sobre a aproximação da escola especial para a escola comum:

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela em certa medida, como os demais. (VYGOTSKY, 1931, apud SILVA, 2007)

De acordo com o pensamento de CARVALHO (1997) a inclusão é um “processo” e, “deve ser paulatinamente conquistada”. É uma mudança do paradigma educacional em uma sociedade que não está adaptada a conviver com alguém “diferente”, e qualquer mudança deve ser feita gradativamente.

A PRÁTICA DOCENTE DIANTE DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A primeira ação que um professor deve ter ao receber um estudante com deficiência intelectual é analisar o conhecimento que ele já possui para determinar o que deve ser ensinado e como se dará o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, então o trabalho a ser desenvolvido poderá ser planejado sistematicamente, garantindo o aprendizado progressivo, estimulando a autoestima do estudante e a crença em sua capacidade de aprender.

MELLO (2004) durante uma reflexão sobre as teorias de aprendizagem de Vygotsky esclarece que:

[...] se ensinarmos para a criança aquilo que ela já sabe, não haverá nem aprendizagem nem desenvolvimento. O mesmo acontecerá se ensinarmos algo que está muito além de sua possibilidade de aprendizagem, ou seja, para além daquilo que ela possa fazer com a ajuda de alguém. (p. 144)

Segundo Vygotsky (apud MELLO, 2004, p. 144): “O bom ensino é aquele que garante a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança”.

A diversidade de cada aluno deve ser compreendida e respeitada pelo educador, e seu ritmo de aprendizagem deve estruturar a elaboração e aplicação de atividades pedagógicas de acordo com seu potencial.

A função do professor é mediar à aprendizagem, criando possibilidades que atendam às necessidades educacionais especiais do educando, respeitando o tempo e potencialidades de cada aprendiz.

Para que o processo de inclusão aconteça de forma satisfatória, o educador deve estar sensibilizado (psicologicamente) e capacitado (intelectualmente) para “mudar sua forma de ensinar e adaptar o que vai ensinar” (GLAT, ROSANA apud OLIVEIRA 2007, P. 15).

Os programas de formação e capacitação voltados aos professores devem proporcionar condições efetivas para que o professor trabalhe de imediato com seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não pode mais ignorar o que acontece em seu entorno, não dando a atenção necessária aos processos educacionais através dos quais, o ser humano é formado integralmente, e muito menos não reconhecer que aprender também implica em saber expressar-se, de diferentes formas, a partir de nossas origens, valores e sentimentos.

A literatura mencionada neste estudo evidencia que no cotidiano escolar, os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais incluídos nas salas de aula das escolas da rede regular de ensino, vivem uma situação de escolarização precária, ficando à margem das atividades em classe por conta de suas limitações.

Com base nos que este estudo apresenta, acredita-se que qualquer tentativa de inclusão deve ser analisada e avaliada em seus diversos aspectos, objetivando a garantia de que será a melhor opção para o estudante portador de necessidades educacionais especiais. (CORREIA, 1997).

É notório que a inclusão ainda enfrenta muitas barreiras, e ainda há muitos obstáculos a serem superados. O importante é que isso já se iniciou e espera-se que futuramente a escola seja um ambiente onde não haja discriminação e preconceito, um lugar onde as diferenças e o ritmo de aprendizagem sejam respeitados individualmente.

Esta pesquisa objetivou discorrer brevemente sobre a deficiência intelectual a fim de contribuir de alguma forma com a ação docente e as reflexões em torno da temática aqui abordada, caracterizando-se, portanto, como uma base norteadora para professores da rede regular de ensino no território nacional, não se esgotando em si, mas provocando reflexões futuras.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. 1994.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado. 1998.

_____. **Coordenadoria Nacional Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. 1989. Lei federal nº 7.853, Os direitos da Pessoas portadoras de Deficiência: Decreto nº 914/93. Brasília: CORDE.

_____. **1961. Lei Federal nº 4024/61 de 21 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Diário Oficial.

_____. Ministério de Educação e Desporto. 1996. **Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional.** Brasília: Diário Oficial.

_____. 1990. **Lei Federal nº 8069. Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília.

_____. **Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física,** SEESP/ MEC, Brasília, 2006.

GLAT, R. **Inclusão Total: Mais uma utopia?** Revista Integração. Brasília, ano 08, nº 20, 1998. p. 26 – 28.

MELLO, S. A. **A escola de Vygotsky.** In.: CARRARA, K. (org). **Introdução à psicologia da Educação: Seis abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon. SENAC.

_____. (Org.). 2001. **Caminhos pedagógicos da inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência** . Bauru/ SP: Práxis, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S. de; MISQUIATTI, A. G.N. (org). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2013.

OMOTE, S. **A integração do deficiente: um pseudoproblema?** Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/ SP, 1994.

PLETSCH, M. D; OLIVEIRA, A. A S. **O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual**. In.: MILNANEZ, S. G. C.;

QUADROS, E. A. de; VIEIRA, E. **Adaptações curriculares da Matemática nas séries iniciais para alunos com deficiência intelectual inseridos no ensino regular**. In.: PARANÁ,. Secretaria do estado de educação. **Superintendência de Educação: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010**. Curitiba: SEED/PR, V.1 (Cadernos PDE). Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso fev. 2018.

SANI, E.; ROSETTI JUNIOR, H. **Aspectos do ensino da matemática e da educação Matemática no contexto da deficiência intelectual**. Revista Científica Linkania aster. Maringá, v.1, ed. 5, nº8, p. 110 – 164, abril/junho, 2013.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

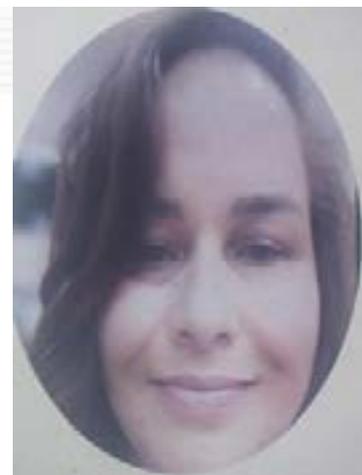
UNESCO, 1968. **A educação especial: relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa**.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia (Obras escogidas)**, v. V. Madrid: Visos, 1931.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EDUCAÇÃO IMAGINAR E BRINCAR



AQUILA DE MORAES

Graduação em Licenciatura em Pedagogia, professora na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

O objetivo desse trabalho é compreender o campo de estudo Do Brincar e qual sua relação com a cultura, seja de território em que a criança pertence, midiática, como influência de brincadeiras, os materiais não estruturados e elementos da natureza. O que podemos enquanto educadores ampliar a partir de perguntas interessantes construídas coletivamente para apoiar os novos conhecimentos nos anteriores; de acordo com a teoria de Vygotsky (1998), reconhecer a zona de desenvolvimento proximal, que leva o educando de um nível de desempenho real, a um nível de desempenho potencial, partindo das experiências dos bebês e crianças para explorar temas qualitativos como proposta de atividades e projetos na educação infantil. Brincar e imaginar são momentos fundamentais para o desenvolvimento, estimular a imaginação das crianças é oportunizar vivências lúdicas a fim de criar possibilidades de encantamento e aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeira; Cultura; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma linguagem em que a criança constrói narrativas, pensamentos, é a forma da criança experimentar o mundo, fazer escolhas, amizades, estabelecer critérios, regras de convivência etc., para o desenvolvimento de suas capacidades e construção de seus próprios repertórios.

Uma das funções primordiais do ato de brincar é a vinculação com a cultura e o processo de inserção da criança no mundo social. A brincadeira na visão de Brougère (2008), supõe o contexto social e cultural, pelas relações interindividuais, a criança explora o mundo e as suas potenciali-

dades, de maneira espontânea e divertida, desenvolvendo assim suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas.

O sistema educacional deve estimular a curiosidade e o instinto de saber da criança, estimular que fale, que se expresse por meio de diferentes linguagens. Segundo Piaget a criança passa por diferentes fases em seu desenvolvimento, como o sensório-motor (exercícios motores e lúdicos), o pré-operatório (jogo simbólico, jogo de ficção, de imitação ou imaginação) e período operatório (jogo de regras, jogo de combinações sensório-motoras ou intelectuais e relações sociais), isto significa que em cada momento desenvolve diferentes esquemas de ação e pensamento, utilizando diferentes formas e recursos para entender e agir no mundo.

Nesse sentido temos que diversificar os conteúdos para qualificar as aprendizagens, reconhecer cada sujeito como individual, que pertence a um território, e que neles há espaços de cultura e significação de grande importância quando se reflete sobre a educação de bebês e crianças.

BRINCAR

No contexto da Educação Infantil desmistificar o “brincar por brincar”, o brincar como pasatempo tem percorrido um longo caminho para a confirmação de que a brincadeira traz vivências significativas aos bebês e crianças.

De acordo com Gilles Brougère no livro *Brinquedo e cultura*, no capítulo: *De Rousseau ao Romantismo*, “Essa valorização da espontaneidade natural só pode conduzir a uma total reavaliação da brincadeira, que aparece como comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores. (...) Tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza. Fröebel aplicará tais ideias num sistema de educação pré-escolar para crianças pequenas, baseado, em grande parte, na brincadeira (o Kindergarten, jardim de infância, cujo nome traduz todo naturalismo dessa concepção).” (p. 90-91)

Ainda de acordo com o autor Brougère, “Depois disso psicólogos tentarão fundamentar cientificamente, esse valor de aprendizagem outorgado à brincadeira p.92) e “A posição daqueles que postulam um interesse pela brincadeira na aprendizagem parece bem enfraquecido a partir do momento em que os modelos ideológicos românticos e etológicos foram desfeitos, ambos valorizando uma atividade lúdica espontânea na criança, como fonte de aprendizagem. Compreende-se então, mais facilmente, certas reticências diante da brincadeira, que convidam a práticas que introduzem a brincadeira sem, no entanto, aceitar essa confiança na natureza.” (p. 96).

Tratemos aqui a brincadeira humana que supõe contexto social e cultural. É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. (p. 97)

Nesse sentido Brougère destaca que a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social,

aprende-se a brincar, a brincadeira não é inata, “É o adulto que, como destaca Wallon, por metáfora, batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança.” (p. 98).

Segundo Bateson (1977), a brincadeira só é possível se os seres que ela se dedica forem capazes de um certo grau de metacomunicação, ou seja, se forem capazes de trocar sinais que veiculem a mensagem isto é uma brincadeira.

A partir dessa concepção para Gilles Brougère, “A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. (...) Esse sistema se exprime por meio de um conjunto de regras, porque as decisões constroem um universo lúdico, partilhado ou partilhável com outros.” (p. 100-101)

Para brincar, existe um acordo sobre as regras (é o caso de jogos clássicos já existentes, em que os jogadores, de comum acordo, podem transformar certos aspectos das regras) ou uma construção de regras. É o caso das brincadeiras simbólicas, que supõem um acordo sobre os papéis e os atos. As regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira. Vygotsky mostrou, claramente que o imaginário da brincadeira era produzido pela regra. (Brougère, p.101)

Para o autor do livro *Brinquedo e Cultura: A criança pode sem riscos, inventar, criar, tentar, nesse universo. A brincadeira é “um meio de minimizar as consequências de seus próprios atos e, por isso, aprender numa situação que comporta menos riscos.”* (Bruner, J. S., p.52); “a situação assim descrita parece um meio de educação da criança, mesmo que precisemos ser reservados quanto aos benefícios reais que a criança pode retirar dela, na falta de poder colocá-las diretamente em evidência: aparentemente é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção” (Brougère, p. 103-104). De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998), “O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.” (p.27)

EDUCAR

Educar e cuidar na educação infantil são palavras indissociáveis, sem separações, podemos afirmar que toda brincadeira tem aprendizagens e que o cuidar é ter contato afetivo.

O ensino absorvido de maneira lúdica passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo (Carvalho, 1992,p. 28).

Segundo Brougère, o educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ele o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades. Portanto, é importante analisar seus objetivos e tentar, por isso, propor materiais que otimizem as chances de preencher tais objetivos. (p.105)

É importante lembrar que, ao promover oportunidades de interações e brincadeiras, a (o) professora (or.) realiza um trabalho pedagógico que é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Com as brincadeiras, as crianças exercitam e formam uma percepção cada vez mais aguçada das coisas (formas, cores, tamanhos, texturas, volume, peso etc.), vão formando uma memória, descobrem possibilidades de exploração dos objetos, encontram soluções para problemas que aparecem na brinca na brincadeira, vão formando uma imagem de si. Ao brincar com outras crianças nos jogos, nas brincadeiras de movimento, nas brincadeiras tradicionais, as crianças ampliam seu vocabulário, trocam experiências com seus pares, aprendem regras de convivência e as dos jogos, aprendem a esperar sua vez para jogar e a respeitar a vez dos colegas. Todas essas novas experiências despertam a curiosidade das crianças: um jogo africano, uma brincadeira indígena, uma cantiga da infância dos seus pais e avós, um brinquedo feito por uma pessoa mais velha da comunidade, um jeito de brincar proveniente de outro país. Com tudo isso, as crianças vão descobrindo a história, percebendo a passagem do tempo, descobrindo a existência de outros lugares ou sobre a origem das coisas ajuda a colocá-las em contato com mapas e com a noção de tempo e de espaço. (Currículo da Cidade: Educação Infantil, 2019, p. 92)

Para avançar com essas questões utilizo um estudo bibliográfico do autor Gilles

Brougère em seu capítulo final - O ambiente indutor, no livro Brinquedo e Cultura, trouxe a seguinte pesquisa: Um estudo desenvolvido no Québec, sobre os “cantos” de brincadeira de imitação das classes de pré-escola (criança de 5 a 6 anos) mostra, claramente, que a qualidade das brincadeiras (importância das relações entre as crianças, atos adaptados à situação colocada) depende muito do material proposto e de sua organização. Quanto critérios foram colocados em evidência: disposição lógica dos móveis, diversificação dos papéis sugeridos, presença de um material completo para os roteiros sugeridos, ambiente protegido que garanta uma privacidade das crianças. Outros estudos sobre bonecos fantásticos nas classes de pré-escola francesas (crianças de 2 a 6 anos) mostram como o mesmo brinquedo, de acordo com o contexto, pode produzir jogos repetitivos e estereotipados ou ricos em invenções e diversidade.

As contribuições das crianças são importantes, mas também a disposição do lugar, o material proposto, a atitude do professor etc. (p.106)

(...) a brincadeira livre contribui para libertar a criança de qualquer pressão. Entretanto é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma, aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideais lógico científicos, características dos processos educativos (Bruner, apud, Kishimoto, p.148). Segundo Carvalho (1992), desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, por meio de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de

liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante (p.14).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 23),

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 30) acrescenta:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de Educação Infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

No Currículo da cidade: Educação Infantil (2019), explica, “brincar é um meio privilegiado de inclusão das crianças com ou sem deficiência, de diferentes classes sociais, etnias e gênero. Ao brincar, aprende-se a incluir, a não discriminar, a não excluir, desde que na própria brincadeira seja respeitado o tempo de cada um, bem como o conhecimento de cada criança participante. Além disso, é importante que seja combinada entre os participantes a melhor forma de tornar a brincadeira inclusiva, ou seja, uma brincadeira em que todos possam participar” (p. 94).

Para dar continuidade sobre a importância da mediação dos educadores nos processos de aprendizagens no brincar, o Currículo da cidade: Educação Infantil, (2019, p. 95), afirma: Ao planejar e oportunizar condições (tempo, espaço, e experiências de conhecimento das atividades humanas – “vamos brincar de quê?”) para que a brincadeira aconteça, a(o) professora(or.) respeita as crianças e valoriza a iniciativa, a imaginação e a expressão, assim como o conjunto de funções como a memória, a atenção, a autodisciplina, a solução de problemas, a convivência no grupo. É importante incentivar e registrar as participações, as falas, perguntas e inquietações. Organizar os cantos ou as atividades diversificadas favorece que a professora transite pelos grupos, podendo assim estabelecer uma maior proximidade com as crianças e uma observação mais atenta das ações, interações e reações, para realizar registros. Ao registrar por escrito, filmar e gravar, a(o) professora(or.) poderá – sozinha, mas também junto com as crianças, outras(os) educadoras(es) e com a equipe gestora – problematizar as escolhas feitas e encontradas. Nas situações de disputa por brinquedos e brincadeiras, pode refletir sobre como lidar com as expectativas e frustrações das crianças, e inclusive sobre o seu papel como parceira(o) da brincadeira, participando, respeitando as regras e contribuindo com elementos que possam enriquecê-la. De acordo com o Currículo Integrador da Infância Paulistana:

[...] oferecer estrutura material para a brincadeira (tempo, objetivos, experiências de contato com atividades humanas variadas). Ser participante, observador sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas impulsiona e potencializa a brincadeira de meninos e meninas na educação infantil e no ensino fundamental (São Paulo, 2015 a, p. 59).

Oliveira (1995), aponta que a “Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. (...) Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.(...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (p.57)

DIVERTIR PELA BRINCADEIRA

Na atualidade transformar as ideias que os desenhos transmitem para as crianças mediante ao universo cultural da qual pertencem pode estar presente no contexto educacional, desde que com intencionalidade pedagógica.

É fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda a das crianças, absorveu a mídia e, de um modo privilegiado, a televisão. A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica (Brougère, p. 50).

O autor Brougère explica que “Essa cultura lúdica é também estratificada, compartimentada, e não acontece do mesmo modo em todos os lugares onde a brincadeira é possível: na escola ou na sua casa, a criança utiliza aspectos diferentes de sua cultura lúdica. Enfim, seguindo Winnicott, poder-se-ia pensar que essa cultura lúdica irá constituir uma bagagem cultural para a criança e se incorporar de modo dinâmico à cultura, à capacidade de criação do futuro adulto. Esse pensamento, segundo o autor “A brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica. Isso ilustra bem a dupla dimensão da brincadeira: uma estrutura sobre a qual representações variadas vêm se inserir para animá-la, renová-la.” (p. 54)

Seguindo os capítulos do livro *Brinquedo e Cultura*, o autor aponta que:

A televisão não se opõe a brincadeira, mas a alimenta-a, influencia-a, estrutura-a na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com o que a criança é confrontada (Brougère, p. 56).

Podemos encontrar na palavra divertido os seguintes adjetivos: o que é engraçado, alegre, recreativo, que diverte, nesse sentido acrescentar nas brincadeiras elementos que tragam a riqueza de probabilidades aos educandos pode fazer parte do planejamento educacional, ressaltando o aspecto evolutivo da brincadeira.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019), ressalta: “é importante distinguir, finalmente, o brincar proposto pela(o) professora(or.) e o brincar livre, em que o adulto observa, acompanha e oferece ajuda quando solicitado. Ao propor jogos e apresentar brincadeiras de sua infância, de outras culturas e de outros tempos, a(o) professora(or.) conduz inicialmente a brincadeira, convidando as famílias/responsáveis para compartilhar jogos e brincadeiras de suas infâncias e de seus territórios de origem. Já o brincar de faz de conta pode ser fomentado pela(o) professora(or.) com objetos, tempo livre e experiências de conhecimento das atividades humanas, mas este deve ser conduzido pelas próprias crianças e acompanhado pela(a) professora(or.). (p. 96)

Segundo Brougère “a cultura lúdica está impregnada de tradições diversas: nela encontramos brincadeiras tradicionais no sentido estrito, porém talvez mais estruturas de brincadeiras reativadas, elementos, temas, conteúdos ligados à programação infantil ou à imitação dos colegas ou dos mais velhos. Novos conteúdos, em particular os originados pela televisão, primeira provedora do imaginário, vêm se inserir em estruturas anteriores disponíveis e dominadas pelas crianças. Em parte, as formas das brincadeiras mais contemporâneas, reativam estruturas de brincadeira que pertencem a um núcleo constante de cultura lúdica, pelo menos há diversas gerações.” (p.59)

Na elaboração da proposta pedagógica estabelecer a integração dessas experiências, a observação crítica e criativa das atividades das brincadeiras e o aspecto relacional nas diferentes interações, tendo em vista que todo território a qual a criança pertence é um espaço cultural e social.

Brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em um ambiente em continua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem ações em contextos sócio histórico-culturais concretos que asseguram a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros (Oliveira, 2011, p. 140).

Vygotsky (1998), acentua o papel, ao ato de brincar, na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. O conhecimento ocorre nas relações sujeito-objeto-realidade com a mediação do professor.

HEURÍSTICO

Para descobrir ou alcançar a compreensão de algo”. Isso é exatamente o que as crianças pequenas fazem espontaneamente, sem qualquer direcionamento dos adultos, desde que tenham A palavra grega Eurisko, da qual é derivada nossa palavra “heurístico”, significa “serve os materiais com as quais efetuarão suas explorações. Longe de perder a habilidade de concentrar-se, torna-se claro que, dadas as condições e materiais corretos, (...) por exemplo o brincar heurístico pode ter um papel muito importante no desenvolvimento da habilidade de concentração. (Goldschmied e

Jackson, p. 148-152)

As educadoras que já passaram pela experiência de conduzir esse tipo de sessão de brincar notam mais comumente que se desenvolve uma atmosfera de concentração silenciosa. As crianças ficam absortas pela atividade de explorar o material por períodos de meia hora ou mais, sem referência direta aos adultos. Como salientado, raramente ocorrem conflitos entre elas, pois há disponível material para o brincar em abundância, mas observam-se muitas trocas amigáveis, tanto verbais como não verbais. (p. 157) .

No livro Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creches, das autoras Goldschmied e Jackson, no capítulo 6 - O Cesto de Tesouros, (p. 125-128), sugestões de coleções de objetos para os bebês. Nenhum desses objetos é feito de plástico, nenhum é um “brinquedo comprado” e a maioria é de uso comum e cotidiano para os adultos. O objetivo dessa coleção é oferecer o máximo de interesse por meio de:

- Tato: Textura, formato e peso;
- Olfato: Uma variedade de cheiros;
- Paladar: Tem um alcance mais limitado, porém possível;
- Audição: Sons, como de campainhas, tilintar, batidas, coisas sendo amassadas;
- Visão: Cor, forma, comprimento, brilho.

Objetos Naturais: Conchas, cones de pinho de diferentes tamanhos, pedaços de esponja etc.

Objetos feitos de madeiras naturais: Bola de fios de lã, pincel de pintura etc.

Objetos de madeira: Chocalhos colher ou espátula, cubos – pequenos pedaços de madeira etc.,

Objetos de metal: Coador de chá, copo grande de metal, funil pequeno, vários sinos etc.,

Objetos feitos de couro, têxteis, borrachas, bolsa de couro, bola de borracha, bonequinha de retalho, estojo de couro para óculos etc.

Papel, papelão: Cilindros de papelão provenientes de tubos de papel toalha, pequenas caixas de papelão etc.

Diante da quantidade na apresentação desses itens pode surgir a seguinte questão,

P: Não é possível que um bebê, ao se defrontar com uma quantidade grande de objetos, possa sentir-se confuso?

R: Os bebês nos mostram bem claramente que eles sabem como selecionar e descartar, muitas vezes retomando um item que chamou sua atenção no processo de brincar (Goldschmied e Jackson, p. 123).

As autoras ainda acrescentam:

Os bebês que estão nesse estágio encontram-se em um período de transição entre o que Corinne Hutt (1979), chamou de “brincar epistêmico”, no qual a pergunta na mente da criança parece ser “O que é isto?”, e o próximo estágio, que ela denominou “brincar lúdico”, no qual a criança pensa, “O que posso fazer com isto?” (Goldschmied e Jackson, p. 121)

Nesse sentido a proposta desperta descobertas e sugere a concentração, “Ao observar proximamente um bebê com os objetos contidos no Cesto de Tesouros, podemos perceber quantas coisas diferentes ele faz com eles, olhando, tocando, apanhando-os, colocando-os na boca, lambendo-os, balançando-os, batendo com eles no chão, juntando-os, deixando-os cair, selecionando e descartando o que o atrai ou não. (...) Assim que o Cesto de Tesouros tenha sido montado, ele oferece oportunidades infinitas para o processo de tomada de decisões da criança, exigindo poucos esforços da cuidadora, mas ela deve especialmente assegurar-se de que os itens no Cesto de Tesouros estão limpos e que seja regularmente suprido com novos objetos.

A importância dessa última questão talvez precise ser enfatizada. Ao contrário dos brinquedos comprados, que permanecem iguais até que sejam quebrados ou que a criança esteja muito crescida para gostar deles, um Cesto de Tesouros de estar sempre em mutação e em desenvolvimento (Goldschmied e Jackson, p. 115-117).

BRINQUEDOS E OS SEUS TERRITÓRIOS

Os estudos do Gandhi Piorski trazem contribuições sobre a natureza e o imaginário infantil e a criança como produtora de cultura.

A produção infantil da materialidade do brinquedo está no gesto do brincar com os quatro elementos (água, terra, fogo e ar), nas narrativas associadas a imaginação e em conjunto com a matéria natural e orgânica dos brinquedos de chão no ‘fazer’ das crianças.

Cada elemento natural sugere um tipo de brinquedo, com movimentos e olhares específicos. Para o artista que pesquisou brinquedos de crianças de 25 comunidades no Ceará, o diálogo da imaginação com a natureza tem a identificação dos brinquedos de cada elemento, sendo o brinquedo parte do patrimônio histórico e cultural, são os fundamentos do brincar: o fazer comunitário, a construção conjunta, a partilha na busca de soluções.

A materialidade do brincar (água, terra, fogo e ar) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar. As matérias da brincadeira alcançam os sentidos da criança como o arco, as cordas do violino. Produz efeito esse encontro, um riquíssimo espectro de impressões e sentidos. Faz trabalhar uma imaginação vital. Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora (Piorski, 2016, p. 17).

Desses espelhos, o maior é a natureza, as matérias do mundo natural, o brincar com os quatro elementos. A primogenitura imaginária advém das imagens arcaicas que têm como suporte

o mundo natural. O viver humano fez de suas bases de impressão a natureza. Toda a cultura de se guiar, todas as noções de espacialidade, geografia, habitação, alimentação, festejos e ritos, todo o viver no mundo e todos os instrumentos e técnicas, os gestos e linguagens corporais têm suas bases na natureza. O que diríamos da biomimética, terreno científico de sofisticado designer dos comportamentos da natureza? Ela nos fala declaradamente do lugar onde o homem sempre buscou as bases para sua compreensão e ação na vida. A biomimética, essa investigação ergonômica do comportamento e da corporeidade do mundo natural, mostra para o homem contemporâneo que a cultura é uma extensão da natureza. Portanto, na fluência imaginária, cultura é natureza e natureza é cultura (Piorski, 2016, p. 27).

Sonhos que nascem na criança para instruí-la sobre seu encaixe no cosmo social, o contato com sua intimidade e interioridade, a busca pela intimidade com tudo o que está fora de si (Piorski)

A água é o estudo da simetria e o olhar para a natureza. A terra, o contato com a matéria, os pés no chão. O fogo sugere a explosão corporal, a adrenalina. E o ar traz a contemplação. “As crianças gostam de saber o que tem dentro, saber o que é a vida das coisas. E ela se manifesta no imaginário como uma coisa oculta, que está na entranha da matéria. Então, as crianças precisam quebrar, abrir, investigar. Porque o oculto é a alma de tudo.” (Gandhy Piorski – Mapa do Brincar)

As crianças aprendem a brincar e a interpretar a partir de um conjunto de vivências e referências e, por meio das brincadeiras que fazem parte do seu cotidiano, criam seus valores e costumes. Assim, as gerações transformam as brincadeiras transmitidas ao longo do tempo simultaneamente criando as suas próprias e modificando as regras e formas de jogar. Dessa forma, a criança constrói sua própria cultura lúdica (Brougère, 2008; 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço-tempo da Educação Infantil exige do profissional que ali atua uma escuta sensível, sobre o que os bebês e crianças querem, sentem e dizem sem dizer. De acordo com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 6-8), os seis direitos da aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, são essenciais para garantir o respeito ao modo como as crianças aprendem e se desenvolvem. A concepção de criança: As crianças são sujeitos ativos, que constroem seus saberes interagindo com as pessoas e culturas do seu tempo histórico. Nessas relações, elas exercem seu protagonismo e, assim, desenvolvem sua autonomia - fundamentos importantes para um trabalho pedagógico que respeita suas potências e singularidades. Nas interações com culturas e saberes, elas constroem suas identidades, suas preferências e seus modos de ver o mundo.

São os eixos de sustentação de toda a prática pedagógica:

As interações com pessoas (seus pares e com os adultos) e objetos em diferentes contextos e situações, que favorecem a ampliação do repertório cultural das crianças, potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento.

As brincadeiras, pois é brincando que as crianças representam o mundo e simulam as relações existentes imitando, repetindo, transformando e ampliando suas experiências (BNCC, Interações e Brincadeiras, p. 07).

Brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constantemente recriação de significados, condições para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros da mesma idade e de idades diferentes. Ao brincar com eles, as crianças produzem ações em contextos sócio-histórico-culturais concretos que asseguram a seus integrantes, não só o conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que ele oferece a seus membros.

“Para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: o brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve sua história” (Moreira, apud, Moraes Dias, 2003, p. 237).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, na Educação Infantil: Orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas.** – Brasília: MEC/CEIPE/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** – Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop.** – 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.) **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

GOLDSCHMIED, Elinor. **Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creches** / Elinor Goldschmied, Sonia Jackson; tradução: Marlon Xavier. - 2 ed. - Porto Alegre: Grupo A, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **A Arte como Fundamento na Educação Infantil**. In: SME/São Paulo – Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil *Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo, SP. Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIORSKI, Gandhi. **Brincadeiras no céu e na terra / entrevista: Mapa do Brincar**. Disponível em: <https://mapadobrincar.folha.com.br>. Acesso 04 ago. 2023.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. – São Paulo: Peirópolis, 2016.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E TECNOLOGIA



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 Brazcubas; Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Inglesa - na EMEF Jardim Fontális.

RESUMO

Este trabalho busca explorar como a tecnologia pode ser integrada no ensino de inglês, destacando seus benefícios e desafios, e apresentando estudos de caso de práticas bem-sucedidas. 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, Tecnologia e Ensino-Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. A integração de tecnologia no ensino de inglês oferece inúmeros benefícios, incluindo acesso a materiais autênticos, personalização do aprendizado e prática em contextos reais. No entanto, a implementação eficaz requer investimento em infraestrutura, formação contínua para educadores e um equilíbrio entre o uso de tecnologia e a interação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa; Tecnologia Educacional; Aprendizagem de Línguas; Ferramentas Tecnológicas; Educação.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras, especificamente o inglês, tem passado por transformações significativas com o advento das novas tecnologias. A introdução de ferramentas digitais no ambiente educacional oferece inúmeras possibilidades para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo JOHNSON (2019), "a tecnologia na educação de línguas facilita o acesso a recursos autênticos e personalizados, promovendo uma experiência de aprendizagem mais rica".

Este trabalho busca explorar como a tecnologia pode ser integrada no ensino de inglês, destacando seus benefícios e desafios, e apresentando estudos de caso de práticas bem-sucedidas. 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, Tecnologia 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 utilização de tecnologias no ensino de inglês tem se mostrado uma estratégia eficaz para engajar os alunos e personalizar a aprendizagem. Ferramentas como aplicativos de aprendizagem de línguas, plataformas de e-learning, e softwares de realidade virtual são exemplos de recursos que podem ser integrados ao currículo. De acordo com BROWN (2017), "o uso de aplicativos móveis permite que os alunos pratiquem o inglês em qualquer lugar e a qualquer momento, tornando o aprendizado contínuo e flexível".

Os aplicativos de aprendizagem de línguas, como Duolingo, Babbel e Memrise, têm revolucionado o modo como as pessoas aprendem inglês. Esses aplicativos oferecem lições curtas e interativas que podem ser acessadas a qualquer momento, permitindo que os alunos pratiquem em intervalos de tempo que se encaixam em suas rotinas diárias. A gamificação é uma característica comum nesses aplicativos, com elementos como pontos, níveis e recompensas, que incentivam os alunos a continuar aprendendo (SMITH, 2018).

Plataformas de e-learning como Coursera, edX e Udemy oferecem cursos de inglês ministrados por instrutores qualificados, muitas vezes de universidades renomadas. Esses cursos podem incluir vídeos, leituras, exercícios e avaliações online, proporcionando uma experiência de aprendizagem abrangente. A flexibilidade dessas plataformas permite que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e revisem o material conforme necessário (JONES, 2019).

Além do mais, softwares de realidade virtual (VR) como o Google Expeditions e o ENGAGE criam ambientes imersivos onde os alunos podem praticar inglês em situações simuladas. A VR permite que os alunos pratiquem conversação em cenários realistas, como pedir comida em um restaurante ou participar de uma reunião de negócios. Isso não só melhora as habilidades linguísticas, mas também aumenta a confiança dos alunos ao falar inglês (WILLIAMS, 2020).

Sendo assim, muitas escolas e universidades têm integrado essas tecnologias em seus currículos de inglês. Por exemplo, a Universidade de Toronto utiliza o Duolingo como parte de seu

programa de inglês para falantes não nativos. Os alunos são incentivados a completar lições diárias no aplicativo, complementando suas aulas presenciais com prática adicional (UNIVERSITY OF TORONTO, 2021).

Instituições como a Universidade de Stanford desenvolveram programas de e-learning que combinam aulas online com atividades presenciais. Esses programas utilizam plataformas como Coursera para oferecer cursos online que os alunos podem completar antes de participar de workshops e seminários presenciais, onde podem aplicar o que aprenderam em atividades práticas e discussões (STANFORD UNIVERSITY, 2021).

A Universidade de Harvard é um exemplo de instituição que utiliza a realidade virtual no ensino de inglês. Os alunos participam de sessões de VR onde podem praticar inglês em ambientes virtuais que simulam situações do dia a dia. Isso proporciona uma prática mais realista e envolvente, ajudando os alunos a se sentirem mais confortáveis ao usar o inglês em contextos reais (HARVARD UNIVERSITY, 2021).

Os benefícios da tecnologia no ensino de inglês são numerosos. Entre eles, destacam-se a possibilidade de acesso a materiais autênticos, a personalização do aprendizado e a oportunidade de prática em contextos reais. SMITH (2018) afirma que "a tecnologia proporciona um ambiente de aprendizagem interativo e dinâmico, onde os alunos podem praticar suas habilidades linguísticas através de simulações e jogos educativos". Além disso, o uso de plataformas online facilita a colaboração entre alunos de diferentes partes do mundo, promovendo uma aprendizagem intercultural (BROWN, 2020).

Nesta lógica, a tecnologia permite que os alunos tenham acesso a uma ampla gama de materiais autênticos, como artigos de jornais, vídeos, podcasts e blogs, todos em inglês. Isso não só melhora a compreensão do idioma, mas também expõe os alunos a diferentes culturas e perspectivas. Plataformas como YouTube e TED Talks oferecem uma infinidade de vídeos educativos que podem ser usados como recursos de aprendizagem (JOHNSON, 2019).

Há de se convir, também, que a personalização é um dos principais benefícios da tecnologia no ensino de inglês. Aplicativos e plataformas de e-learning muitas vezes utilizam algoritmos para adaptar as lições ao nível de habilidade e ao ritmo de aprendizagem do aluno. Isso garante que os alunos estejam sempre desafiados, mas não sobrecarregados, e que possam progredir de maneira eficiente (LEE, 2019).

Além disso, softwares de realidade virtual e simulações online permitem que os alunos pratiquem inglês em contextos reais. Por exemplo, o uso de chatbots em aplicativos de aprendizagem de línguas pode simular uma conversa com um falante nativo, ajudando os alunos a praticar habilidades de conversação. Além disso, plataformas como o Tandem e o HelloTalk conectam alunos com falantes nativos para práticas de linguagem em tempo real (WILSON, 2020).

A realidade virtual (RV) e as simulações destacam-se por proporcionar experiências imersivas e interativas aos alunos, facilitando a aprendizagem de línguas estrangeiras. A realidade virtual é uma tecnologia que cria ambientes tridimensionais, gerados por computador, nos quais os usuários podem interagir de forma intuitiva e natural (SHERMAN; CRAIG, 2003). As simulações,

por sua vez, são representações virtuais de situações reais ou hipotéticas, usadas para treinar ou educar indivíduos em determinadas competências ou conhecimentos (ALVAREZ; ROMERO, 2019). No contexto do ensino de línguas, essas tecnologias permitem que os alunos pratiquem suas habilidades em ambientes controlados, mas realistas, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e engajante.

Uma das principais vantagens da RV no ensino de línguas é a imersão. Ao utilizar óculos de RV, os alunos são transportados para ambientes virtuais onde podem praticar a língua alvo em contextos realistas, como em uma cidade estrangeira ou em situações cotidianas, como fazer compras ou pedir comida em um restaurante (HERRERA et al., 2020). Esse nível de imersão aumenta o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais interessante e motivador (CHEN; CHUNG, 2008). A prática de uma língua estrangeira em ambientes virtuais pode ajudar a reduzir a ansiedade dos alunos, um fator que frequentemente interfere no aprendizado (MACINTYRE; GARDNER, 1994). Em um ambiente de RV, os alunos podem praticar a língua sem o medo de cometer erros diante de outras pessoas, o que pode aumentar sua confiança e disposição para falar (THOMPSON; VONDERWELL, 2016). As simulações e a RV permitem a personalização do aprendizado, adaptando-se às necessidades e ao ritmo de cada aluno. Por exemplo, softwares de RV podem oferecer diferentes níveis de dificuldade e tipos de atividades, permitindo que os alunos pratiquem de acordo com suas habilidades e objetivos específicos (HÜBNER; ARANDA, 2018). Outra vantagem significativa é a capacidade de fornecer feedback imediato. Em muitas plataformas de RV e simulações, os alunos recebem correções instantâneas sobre sua pronúncia, gramática e uso de vocabulário, o que facilita a aprendizagem e a correção de erros em tempo real (LEE, 2019).

Um dos principais desafios da implementação da RV no ensino de línguas é o custo. Equipamentos de RV, como óculos e computadores de alta performance, além de software especializado, podem ser bastante caros, o que limita sua acessibilidade para muitas instituições educacionais (FREINA; OTT, 2015). A adoção de tecnologias de RV também requer uma infraestrutura adequada, incluindo espaços físicos apropriados e uma conexão de internet de alta velocidade. Muitas escolas, especialmente em regiões menos desenvolvidas, podem enfrentar dificuldades para proporcionar essa infraestrutura (JOHNSON et al., 2016). Outro desafio importante é a necessidade de formação de professores. Para que a RV e as simulações sejam eficazmente integradas ao currículo de ensino de línguas, os professores precisam ser capacitados no uso dessas tecnologias. Isso inclui não apenas a operação dos equipamentos, mas também a adaptação de suas metodologias de ensino para tirar o máximo proveito das possibilidades oferecidas pela RV (LEE; WONG, 2014). A utilização de tecnologias de RV levanta questões éticas e de privacidade. O armazenamento e o uso de dados dos alunos, bem como a criação de ambientes virtuais seguros e apropriados, são aspectos que precisam ser cuidadosamente considerados (BAILLIEN; PARENTE, 2020).

O Google Expeditions é uma ferramenta de RV que permite que alunos explorem diferentes locais e situações ao redor do mundo. No ensino de línguas, essa plataforma pode ser usada para criar excursões virtuais a países de língua inglesa, proporcionando aos alunos uma imersão cultural e linguística (MILTON; KLEIN, 2016). ENGAGE é uma plataforma de RV que permite a criação de ambientes de aprendizagem interativos e colaborativos. No ensino de línguas, ENGAGE pode ser usada para simular situações de conversação em diferentes contextos, como entrevistas de em-

prego ou interações sociais, proporcionando uma prática mais realista e envolvente para os alunos (STANNEY; HALE, 2014). Outro exemplo é o uso de RV em programas de intercâmbio virtual, onde alunos de diferentes países podem interagir e praticar línguas estrangeiras em um ambiente virtual compartilhado. Essas interações não só melhoram as habilidades linguísticas dos alunos, mas também promovem a compreensão intercultural e a troca de experiências (FREITAS; NEUMEIER, 2017).

As pesquisas indicam que a RV pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Um estudo realizado por Chen e Chung (2008) demonstrou que alunos que utilizaram RV para aprender inglês apresentaram uma melhora significativa na fluência e na confiança ao falar, em comparação com aqueles que utilizaram métodos tradicionais de ensino. Outro estudo, conduzido por Herrera et al. (2020), mostrou que a utilização de simulações de RV em um curso de inglês para negócios resultou em um aumento na retenção de vocabulário específico e na habilidade de aplicar esse vocabulário em situações práticas. Além disso, a RV pode ser particularmente eficaz no ensino de aspectos culturais de uma língua. Ao simular ambientes e situações culturais autênticas, a RV permite que os alunos experimentem e compreendam melhor as nuances culturais associadas à língua que estão aprendendo (GEE, 2008). Isso é especialmente importante no contexto de aprendizagem de línguas, onde a competência cultural é uma parte crucial da competência comunicativa (BYRAM, 1997).

No entanto, apesar dos benefícios demonstrados, a implementação da RV no ensino de línguas ainda enfrenta vários desafios. A questão do custo é uma das mais significativas. Muitas instituições educacionais não têm os recursos financeiros necessários para investir em equipamentos de RV e em sua manutenção (BROWN; GREEN; ROBINSON, 2019). Além disso, a criação de conteúdos de RV de alta qualidade pode ser dispendiosa e exigir tempo, bem como habilidades técnicas especializadas (JOHNSON et al., 2016). Outro desafio é a aceitação e a adaptação por parte dos professores e alunos. Muitos educadores podem se sentir desconfortáveis ou inseguros ao utilizar novas tecnologias, especialmente aquelas que exigem uma mudança significativa em suas práticas pedagógicas tradicionais (ROGERS, 2003). A formação contínua e o suporte técnico são essenciais para superar essa resistência e garantir uma integração bem-sucedida da RV no ensino de línguas (LEE; WONG, 2014).

A infraestrutura tecnológica é outro fator crucial para a implementação bem-sucedida da RV no ensino de línguas. Uma conexão de internet rápida e estável é essencial para garantir uma experiência de RV fluida e sem interrupções. Além disso, o espaço físico adequado e seguro para o uso de equipamentos de RV deve ser considerado (JOHNSON et al., 2016). As questões éticas e de privacidade também precisam ser abordadas. O uso de dados pessoais dos alunos e a criação de ambientes virtuais seguros são preocupações importantes que devem ser consideradas ao implementar tecnologias de RV (BAILIEN; PARENTE, 2020).

O futuro da RV no ensino de línguas parece promissor, com várias inovações tecnológicas em desenvolvimento. Uma área de pesquisa emergente é a integração de inteligência artificial (IA) com RV para criar experiências de aprendizagem ainda mais personalizadas e interativas. Por exemplo, chatbots de IA podem ser utilizados em ambientes de RV para fornecer feedback em tempo real e adaptar as atividades de acordo com o progresso do aluno (LUO; LEE, 2019). Além disso,

a RV pode ser combinada com outras tecnologias emergentes, como a realidade aumentada (RA) e a gamificação, para criar ambientes de aprendizagem híbridos que oferecem uma variedade de experiências educativas (DÜNDAR; GÖKÇEARSAL, 2020). A realidade aumentada pode ser usada para sobrepor informações digitais ao mundo real, permitindo que os alunos interajam com objetos e situações em sua própria realidade, enriquecendo a aprendizagem com contextos adicionais (BILLINGHURST; CLARK; LEE, 2015).

Em termos de desenvolvimento de conteúdo, a criação de recursos de RV de código aberto e colaborativos pode ajudar a reduzir os custos e facilitar a disseminação dessas tecnologias em contextos educacionais diversos. Iniciativas como essas podem promover a colaboração entre instituições educacionais e desenvolvedores de tecnologia, resultando em soluções de RV mais acessíveis e eficazes (DALGARNO; LEE, 2010).

Além das inovações tecnológicas, é crucial continuar a pesquisa sobre as melhores práticas pedagógicas para a integração da RV no ensino de línguas. Estudos longitudinais que acompanhem o progresso dos alunos ao longo do tempo podem fornecer insights valiosos sobre os impactos de longo prazo da RV na aprendizagem de línguas (PEREIRA; JOYCE, 2020). A pesquisa também deve focar em como a RV pode ser usada para apoiar diferentes estilos de aprendizagem e necessidades educacionais, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar dessa tecnologia (HÜBNER; ARANDA, 2018).

A RV e as simulações têm o potencial de transformar significativamente o ensino de línguas, proporcionando experiências de aprendizagem mais imersivas, personalizadas e interativas. No entanto, para realizar esse potencial, é necessário enfrentar desafios como os custos elevados, a necessidade de infraestrutura adequada, a formação de professores e as questões éticas e de privacidade. Com o avanço contínuo da tecnologia e a pesquisa em práticas pedagógicas eficazes, a RV pode se tornar uma ferramenta indispensável no ensino de línguas, ajudando os alunos a desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais eficaz e envolvente. Assim, a combinação de inovação tecnológica, colaboração entre educadores e desenvolvedores, e pesquisa contínua pode pavimentar o caminho para uma integração bem-sucedida da RV no ensino de línguas, beneficiando estudantes de todo o mundo.

Não obstante, o uso de plataformas online facilita a colaboração entre alunos de diferentes partes do mundo, promovendo uma aprendizagem intercultural. Projetos colaborativos online, como a criação de blogs, wikis ou apresentações, permitem que os alunos trabalhem juntos, compartilhem conhecimentos e pratiquem inglês em um ambiente realista e motivador (MARTIN, 2021).

Apesar dos inúmeros benefícios, a integração da tecnologia no ensino de inglês também apresenta desafios. A falta de infraestrutura adequada, a resistência de alguns educadores à mudança e a necessidade de formação contínua são alguns dos obstáculos encontrados. De acordo com WILLIAMS (2020), "a implementação eficaz da tecnologia na educação requer um investimento significativo em infraestrutura e treinamento para os professores". Além disso, é crucial garantir que o uso da tecnologia não substitua a interação humana, mas sim a complemente (SMITH, 2018).

A falta de infraestrutura adequada é um dos principais desafios na integração da tecnologia

no ensino de inglês. Muitas escolas e universidades, especialmente em regiões menos desenvolvidas, não possuem acesso a internet de alta velocidade ou equipamentos tecnológicos necessários. Isso limita a capacidade dos alunos de acessar recursos online e participar de atividades baseadas em tecnologia (THOMAS, 2019).

Outro aspecto importante é a resistência à mudança por parte de alguns educadores. Muitos professores podem estar acostumados a métodos de ensino tradicionais e podem sentir-se desconfortáveis ou inadequadamente preparados para utilizar novas tecnologias. A formação contínua e o suporte institucional são essenciais para ajudar os professores a se adaptarem a essas mudanças (LEE, 2019).

Desta forma, a rápida evolução da tecnologia significa que os educadores precisam de formação contínua para manter-se atualizados com as novas ferramentas e metodologias. Programas de desenvolvimento profissional que focam em habilidades tecnológicas e práticas pedagógicas inovadoras são cruciais para o sucesso da integração da tecnologia no ensino de inglês (WILSON, 2020).

Embora a tecnologia possa melhorar significativamente a aprendizagem, é importante garantir que não substitua a interação humana. A interação face a face entre professores e alunos, assim como entre os próprios alunos, é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Portanto, a tecnologia deve ser usada para complementar, e não substituir, essas interações (SMITH, 2018).

Estudos de caso de instituições que implementaram com sucesso a tecnologia no ensino de inglês podem fornecer insights valiosos. Além de Stanford e Harvard, outras instituições ao redor do mundo também têm implementado com sucesso a tecnologia no ensino de inglês. Por exemplo, a Universidade de Melbourne na Austrália utiliza plataformas de e-learning para oferecer cursos de inglês que combinam aulas online e presenciais. A Universidade de Tóquio no Japão utiliza aplicativos de aprendizagem de línguas para complementar suas aulas de inglês, permitindo que os alunos pratiquem em seu próprio ritmo (BROWN, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de tecnologia no ensino de inglês oferece inúmeros benefícios, incluindo acesso a materiais autênticos, personalização do aprendizado e prática em contextos reais. No entanto, a implementação eficaz requer investimento em infraestrutura, formação contínua para educadores e um equilíbrio entre o uso de tecnologia e a interação humana. Estudos de caso de instituições bem-sucedidas, como a Universidade de Stanford e a Universidade de Harvard, fornecem valiosos insights sobre as melhores práticas e estratégias para a integração da tecnologia no ensino de inglês.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. J.; ROMERO, M. **Learning through Simulation: The Use of Simulated Environments in Education**. Cham: Springer, 2019.

BAILIEN, J.; PARENTE, R. **Ethics in Virtual Reality and Simulations**. In: **Virtual Learning Environments: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications**. Hershey: IGI Global, 2020. p. 111-123.

BILLINGHURST, M.; CLARK, A.; LEE, G. A. **A Survey of Augmented Reality**. **Foundations and Trends in Human-Computer Interaction**, Hanover, v. 8, n. 2-3, p. 73-272, 2015.

BROWN, M. **E-learning in Language Education**. Oxford: Oxford University Press, 2020.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CHEN, C. M.; CHUNG, C. J. **Personalized Mobile English Vocabulary Learning System Based on Item Response Theory and Learning Memory Cycle**. **Computers & Education**, Oxford, v. 51, n. 2, p. 624-645, 2008.

DALGARNO, B.; LEE, M. J. W. **What Are the Learning Affordances of 3-D Virtual Environments?** **British Journal of Educational Technology**, London, v. 41, n. 1, p. 10-32, 2010.

DÜNDAR, H.; GÖKÇEARSAL, D. **Augmented Reality Applications in Education**. In: **Educational Technology and the New World of Persistent Learning**. Hershey: IGI Global, 2020. p. 112-129.

FREINA, L.; OTT, M. **A Literature Review on Immersive Virtual Reality in Education: State of the Art and Perspectives**. The International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Bucharest, v. 1, p. 133-141, 2015.

FREITAS, S.; NEUMEIER, M. **New Pedagogical Approaches in Game Enhanced Learning: Curriculum Integration**. Hershey: IGI Global, 2017.

GEE, J. P. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

HARVARD UNIVERSITY. **Virtual Reality in English Language Learning**. Cambridge: Harvard University Press, 2021.

HERRERA, F.; SEVILLANO, J. L.; PÉREZ, R. **Using 3D Virtual Reality for Language Immersion: A Case Study in Primary Education**. Educational Technology Research and Development, New York, v. 68, n. 3, p. 1523-1535, 2020.

HÜBNER, R.; ARANDA, D. **Immersive Learning in Virtual Reality: Applications and Outcomes**. Cham: Springer, 2018.

JOHNSON, A. **Authentic Materials for Language Learning**. London: Routledge, 2019.

JONES, C. **The Impact of E-learning on Language Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2019.

LEE, S. **Personalized Learning in E-learning Platforms**. Seoul: Seoul University Press, 2019.

LEE, E.; WONG, L. J. **Teachers' Readiness for Integrating Virtual Reality in Language Education**. Journal of Educational Technology & Society, London, v. 17, n. 3, p. 23-32, 2014.

LEE, J. H. **A Study on the Use of Virtual Reality in Teaching and Learning of Foreign Languages**. The Journal of Educational Research, Seoul, v. 22, n. 1, p. 47-66, 2019.

LUO, Z.; LEE, Y. **Chatbot-Enhanced Language Learning: Potentials and Challenges**. In: **Artificial Intelligence in Education**. Cham: Springer, 2019. p. 158-170.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. **The Effects of Induced Anxiety on Cognitive Processing in Computerized Vocabulary Learning**. Studies in Second Language Acquisition, Cambridge, v. 16, n. 1, p. 55-68, 1994.

MARTIN, R. **Collaborative Online Learning in Language Education**. Sydney: Sydney University Press, 2021.

MILTON, J.; KLEIN, S. **Google Expeditions in the Classroom: A Case Study**. In: **Conference on Educational Technology**. London: Routledge, 2016. p. 104-112.

PEREIRA, A.; JOYCE, A. **Longitudinal Studies in Virtual Reality Education: A Review**. In: **Advances in Digital Education and Lifelong Learning**. Emerald Publishing Limited, 2020. p. 183-203.

ROGERS, E. M. **Diffusion of Innovations**. New York: Free Press, 2003.

SHERMAN, W. R.; CRAIG, A. B. **Understanding Virtual Reality: Interface, Application, and Design**. San Francisco: Morgan Kaufmann, 2003.

SMITH, J. **Technology and Language Learning: An Interactive Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

STANNEY, K. M.; HALE, K. S. **Handbook of Virtual Environments: Design, Implementation, and Applications**. Boca Raton: CRC Press, 2014.

STANFORD UNIVERSITY. **Blended Learning Programs**. Palo Alto: Stanford University Press, 2021.

THOMAS, L. **Infrastructure Challenges in Technology Integration**. New York: Springer, 2019.

THOMPSON, M.; VONDERWELL, S. **The Impact of Virtual Reality on Language Learning Anxiety**. *Journal of Language and Education*, New York, v. 2, n. 2, p. 76-89, 2016.

UNIVERSITY OF TORONTO. **Integrating Duolingo in Language Curriculum**. Toronto: University of Toronto Press, 2021.

WILLIAMS, K. **Virtual Reality in Education: A Comprehensive Guide**. New York: Routledge, 2020.

WILSON, T. **Chatbots and Language Learning**. London: Routledge, 2020.

COMO A NEUROCIÊNCIA AUXILIA O ENTENDIMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



CLÓVIS DA SILVA LIMA

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

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal analisar a parte cognitivo e comportamental de uma criança com desenvolvimento natural e outra com autismo, ambas com doze anos de idade. O método utilizado na pesquisa foi de caráter bibliográfico, na forma qualitativa, logo foram realizadas perguntas ao professor e a família, referente as crianças observadas. O objeto de estudo é avaliar uma criança com autismo severo e uma criança que foi adotada, apresentando dificuldades no aprendizado e no convívio com a família que o adotou. Utilizamos as teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Albert Bandura para compreender como funciona o aprendizado dessas crianças e o comportamento delas no seu meio, obtendo os resultados sobre esses dois casos. Com o presente estudo conclui-se que os familiares do Transtorno de Espectro Autista encontram dificuldades em encontrar instituições adaptadas para essas crianças, pois necessitam de profissionais capacitados para utilizar as dinâmicas lúdicas facilitando no aprendizado. Já a criança com desenvolvimento natural, os familiares não acham necessária a ajuda de um profissional, por deduzirem que a criança está mudando a fase (puberdade).

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Criança; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo demonstrará como ocorre o desenvolvimento humano do nascimento até a adolescência, abordando a neurociência que traz o Transtorno de Espectro Autista, teorias da personalidade e processos básicos. Comparando assim, a prática com as teorias de Piaget (2005), que defende o desenvolvimento em estágios, sendo eles: sensório-motor, pré-operacional, opera-

cional-concreto e operações-formais. Desse modo, Vygotsky (1991) fala sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e os estágios que a criança passa: estágio primitivo, estágio de psicologia ingênua, estágio da fala egocêntrica e estágio de crescimento interior (BEE; BOKD, 2011).

Bandura define que o desenvolvimento ocorre quando as crianças observam um modelo ideal para adquirirem características dessa pessoa ao imitá-las (SOTOMAYOR, 2014).

Para compreender o desenvolvimento, necessita-se entender os processos psicológicos básicos, sendo estes: atenção, memória, linguagem, pensamento e emoções. Tais processos são fundamentais para o progresso da criança, do mesmo modo como um autista e uma criança com desenvolvimento natural lidam com este decurso (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Dessa forma, o artigo irá abranger resultados e discussões realizados com duas crianças, ambas possuindo doze anos de idade, tendo como objetivo principal assimilar informações sobre o desenvolvimento de uma criança natural, diferenciando ao de um autista. Assim, percebe-se que os seres humanos possuem diferentes influências no desenvolvimento quando nascem em meio a culturas distintas.

Além disso, o contexto cultural é palco das principais transformações e evoluções do nascimento ao fim do ciclo vital. A família tem grande influência no comportamento, pois é através do convívio familiar e do meio escolar que a criança ou adolescente começa a entender o seu mundo, observando as atitudes, emoções, temperamento e diálogo, começando assim, a ter um desenvolvimento adequado para sua idade (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

As duas crianças possuem um desenvolvimento diferenciado, pois as dificuldades que ambas sofrem no aprendizado as afetam profundamente, sendo que o autismo é um transtorno que afeta o Sistema Nervoso Central (SNC), criança com desenvolvimento natural, depara-se com dificuldade emocional interferindo no aprendizado.

Porém, o tratamento psicológico que os diferencia: para a criança com desenvolvimento natural, este irá auxiliar a enfrentar tais dificuldades e superá-las, enquanto para o autista irá ajudar a não agravar o quadro e ter um pouco de ativação do SNC, diminuindo assim, os episódios de agressividade. Sabe-se que o autista terá sempre as mesmas atitudes independentemente da idade, este somente não apresentará surtos recorrentes de agressividade (SILVA; GAIOTO; REVELES, 2012).

Contudo, este artigo pretende mostrar o meio de uma criança autista e qual a diferença de seu desenvolvimento para um natural, apontado o desenvolvimento cognitivo, ou seja, a maneira do aprendizado de cada criança envolvendo a atenção, percepção, memória, imaginação e pensamento. De tal modo, apresentando a análise dos dados e expondo as dificuldades que esse transtorno apresenta, assim como os problemas que os familiares e professores enfrentam.

DESENVOLVIMENTO

O referencial teórico contemplará as teorias do desenvolvimento humano, sendo focado

nos teóricos: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Albert Bandura, defende suas percepções diante do desenvolvimento. Conceitos sobre processos básicos que as crianças passam para desenvolver sua parte cognitiva, emocional e motora, sendo assim a formação da personalidade.

Utilizando como estudo o Transtorno de Espectro Autista, explicando o seu significado, abordando a neurociência com esse transtorno, mostrando seu desenvolvimento e a realização do diagnóstico. Nesse contexto, diferenciando as duas crianças, autista e com desenvolvimento natural. Tendo também a metodologia em subtítulos explicando como foi realizada a pesquisa e o que foi utilizado. Por fim, a discussão e resultados mostrando quais os fins que os teóricos relatam diante da aprendizagem de espectro autista e natural.

REFERENCIAL TEÓRICO

Antes mesmo do nascimento inicia-se o processo de desenvolvimento, quando o bebê começa a crescer e progredir em sua maturação cognitiva (memórias, aprendizagem), psicomotora (movimentar na barriga, chupar o dedo, brincar com o cordão umbilical, chutar, se esticar, entre outros movimentos) e emocional (sentimentos que a mãe passa para criança dentro do ventre).

Após o nascimento eles passam por estágios, sendo classificados por idades. Através do convívio familiar e do meio escolar a criança começa a entender o seu mundo, observando as atitudes, emoções, temperamento e diálogo, ela começa a ter um desenvolvimento adequado para sua idade (CELIDÔNIO, 1998).

OS PROCESSOS NATURAIS DE COGNIÇÃO

A abordagem do processamento de informação procura explicar o desenvolvimento cognitivo analisando o processo envolvido na compreensão da informação recebida e no desempenho eficaz de tarefas, processos como atenção, memória, estratégias de planejamento, tomadas de decisão e estabelecimento de metas. Pode-se pensar que o cérebro é como um computador armazenando as informações para serem utilizadas em outras situações parecidas, podendo assim aprender a aplicar esses conhecimentos corretamente e tendo melhor eficácia. Por exemplo, quando uma jogada deve ser realizada da forma lenta, após uma série de repetições, esse movimento será realizado automaticamente pois já está armazenada na memória (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

A memória é usada pelos psicólogos para se referir aos variados processos estruturais envolvidos no armazenamento e recuperação de alguma experiência, requerendo três processos: a codificação é a preparação das informações para armazenar, podendo traduzir a informação de uma forma para outra; o armazenamento é a experiência codificada que então será armazenada por algum tempo, e ocorre de forma automática; e a evocação das informações é a recuperação das memórias de curto prazo que se transformarão em de longo prazo, sendo um processo fácil ou difícil. No entanto, a memória utiliza estruturas para o armazenamento de informações, sendo dos tipos sensorial, de curto prazo e de longo prazo (BEE; BOKD, 2011).

A atenção ocorre em todo o momento de alerta ou que há algum estímulo, com isso psicólogos ainda não entraram em um acordo sobre qual capacidade ela tem; alguns acreditam que a atenção é simplesmente um aspecto de percepção (DAVIDOFF, 2001). Segundo Neisser (1976, p. 89) “Escolhemos o que veremos (ou ouviremos) antecipando as informações estruturadas que nos serão fornecidas pelo que escolhemos ver (ou ouvir)”. Outros cientistas cognitivistas acreditam que atenção é uma capacidade distinta, sendo representada por um filtro de informações (BROADBENT, 1971). Também para ter atenção precisa-se da percepção, sendo esse um processo cognitivo como uma forma de conhecer o mundo: é o ponto em que a cognição e a realidade encontram-se (BEE; BOKD, 2011).

Entretanto, linguagem e pensamento estão interconectadas, pois sem o pensamento um indivíduo não consegue se expressar em um idioma, e a linguagem, que por sua vez é influenciada por ele (PAPALIA; FELDMAN, 2013). As emoções estão presentes desde o nascimento, antes de poder se comunicar o bebê já transmite emoção através do choro, com cerca de quatro a seis semanas de idade começam a sorrir para as pessoas que reconhecem. Já durante o período de três a quatro meses expressam raiva, surpresa e tristeza e por volta de seis a oito meses as expressões de medo, inibição, e desprezo são definidas e a culpa surge geralmente no fim do segundo ano de vida. As emoções são divididas em inúmeros tipos, as principais que podem ser citadas são as mistas, onde algumas pessoas amam e odeiam alguém ao mesmo tempo, e as emoções volúveis, que sofrem constantes mudanças (DAVIDOFF, 2001).

INTRODUÇÃO ÀS TEORIAS

Segundo Piaget (2005, p. 17) “Sabe-se que o lactente aprende pouco a pouco a imitar, sem que exista uma técnica hereditária da imitação”. O raciocínio se desenvolve em quatro estágios universais do nascimento à adolescência, e a cada estágio a criança constrói um tipo de esquema. No estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), as crianças adquirem senso primitivo de “eu” e o “outro”, explorando o ambiente através das capacidades sensoriais e motoras, possuindo uma intensa perspectiva do mundo físico, predominando a relação cognitiva com o seu meio (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

No estágio pré-operacional (2 aos 7 anos) as crianças usam símbolos (imagem e linguagem) para entender seu ambiente e passam a desenvolver suas habilidades psicomotoras, emocionais e cognitivas. Assim, também no desenvolvimento psicomotor, as crianças iniciam a imitação das pessoas ao seu redor; nessa idade elas já conseguem copiar círculos, desenhar quadrados, correr, girar, subir e descer degraus. Neste momento as crianças começam a perceber que nem sempre as pessoas entendem o mundo como elas. Sendo o início do egocentrismo, mostrando dificuldade de se adaptar no ambiente onde convive, por conter confusão entre o eu e o não eu, a criança acaba depositando todo o seu valor a ela mesma, tendo a incapacidade de reverter os pensamentos (PIAGET, 2005).

No estágio operacional-concreto (7 aos 11-12 anos) se inicia o pensamento lógico, sendo assim, não são mais enganadas pela aparência e se tornam mais eficientes em entender o motivo

do comportamento da outra pessoa. Já o estágio operações-formais (11-12 anos em diante) o pensamento é abstrato e sistemático, porém ao amadurecer as crianças adquirem estruturas cognitivas muito mais complexas que assim auxiliam na convivência ao seu meio (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Além desses períodos, Piaget (2005) usa dois meios de mecanismo, sendo um deles a assimilação, no qual, a criança interpreta novas experiências pela incorporação de seus esquemas existentes. Ou seja, ao entrar em contato com algum objeto de conhecimento dele, a criança passa a somente tirar informações interessantes a mesma, deixando as outras que não são tão importantes.

A acomodação altera seus esquemas inadequados para se adequar a novas experiências, sendo assim, consiste na capacidade de modificação da estrutura mental antiga para dar conta de dominar um novo objeto do conhecimento. Diante destes meios de mecanismos, há uma perspectiva do processo de equilíbrio, sendo um mecanismo de organização de estruturas cognitivas, onde a criança encontra objetos em movimento que não estão vivos, sendo uma nova formação para se adaptar ao seu meio (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

A teoria de Vygotsky se opõe à teoria de Piaget, percebendo o sujeito numa construção sociocultural.

A teoria sociocultural de Vygotsky, assim como a teoria de Piaget, enfatiza o envolvimento ativo da criança com seu ambiente, mas, enquanto Piaget descrevia a mente, por si só, absorvendo e interpretando informações sobre o mundo, Vygotsky via o crescimento cognitivo como um processo colaborativo (VYGOTSKY, 1978, p. 66).

Vygotsky (1978) enfatiza a linguagem como um meio essencial para aprender a pensar sobre realidade, tendo seus cuidadores e as pessoas que convivem no seu dia a dia como um andaime, estes apoiam as crianças para efetuarem tarefas e logo que aprendem, elas realizam atividades sozinhas. Com isso, pode-se dizer que o adulto ajuda a atravessar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), por consistir em um mediador, mostrando o que a criança pode fazer sozinha e precisará do auxílio de um adulto.

Apresentando assim, que o crescimento cognitivo é uma atividade socialmente mediada. Desse modo, o termo andaime existe como um suporte temporário que os pais, professores e outros dão à criança quando está realizando uma tarefa até que ela possa resolver sozinha. Ele acreditava que as brincadeiras ocorrem com frequência na ZDP, forçando as habilidades da criança até seu limite, e a interação social serve para desenvolver o pensamento e a solução de problemas (BEE; BOKD, 2011).

Portanto, surgem quatro estágios específicos de desenvolvimento, indo do nascimento até os sete anos. O Estágio Primitivo também conhecido como natural ou pré intelectual (do nascimento até os 2 anos), o bebê possui processos mentais próximos de um animal, enquanto aprende através de contato físico para se comunicar até a linguagem se desenvolver. Durante o Estágio de psicologia ingênua (2 aos 3 anos) o bebê aprende a usar a linguagem para se comunicar, mas ainda não entende sua característica simbólica. No Estágio da fala egocêntrica, também conhecido

como discurso egocêntrico (3 aos 7 anos), a criança já utiliza da linguagem como um guia para resolver os problemas. Ela fala a si mesmo como realizar as coisas, de qual maneira irá descer as escadas pensando “um passo de cada vez” e “cuidado”, sendo formas de advertências que um adulto já tenha feito para ela e repetido para si mesma. Já no Estágio de crescimento interior (7 anos) a criança entra no período cognitivo (BEE; BOKD, 2011).

Contudo, para Bandura (1989, p. 42) “através da modelagem uma criança pode adquirir atitudes, valores, formas de resolver, até padrões de autoavaliação”. O mesmo autor afirma que a aprendizagem nem sempre requer um reforço direto, pois muitas crianças aprendem só observando outras pessoas e imitando modelos. Aquilo que elas aprendem de um modelo depende de como elas interpretam a situação, conforme suas circunstâncias emocionais e cognitivas. Através de um retorno sobre o comportamento, a criança aos poucos forma seu padrão para julgar as ações e tornar-se mais seletiva na escolha de modelos, logo criando um senso de autoeficácia (confiança de que tem o que é preciso para ser bem-sucedida). Ela aprende a ter empatia, ajudar o próximo e se orgulha quando descobre que sabe fazer algo difícil (DILTS; DELOZIER, 1989).

Bandura (2008) enfatiza que os seres humanos, sendo seres cognitivos, processam ativamente as informações que influenciam o crescimento e desenvolvimento humano. Esse autor traz o conceito de determinismo recíproco, no qual a pessoa age sobre o mundo na medida em que o mundo age sobre ela (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Conforme Bandura:

“A teoria social cognitiva adota a perspectiva da agência para o autodesenvolvimento, adaptação e mudança. Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, apenas produtos dessas condições” (BANDURA, 2008, p. 15).

Bandura (2008) analisou a natureza da aprendizagem de observação, verificando que ela se conduz por quatro mecanismos relacionando entre si: processo de atenção, processo de retenção, processo de produção e processos motivacionais e de incentivo. Nos processos de atenção não haverá aprendizagem de observação ou modelagem se o indivíduo não estiver prestando atenção ao seu modelo. Dessa forma, o processo de retenção seria lembrar do comportamento da pessoa observada para assim poder imitá-la, porém é preciso ser usado o processo cognitivo para codificar ou formar imagens mentais. No processo de produção as representações simbólicas de imagens mentais ou verbais são transportadas do comportamento do modelo para nosso próprio comportamento. Os processos motivacionais e de incentivos percebem que o comportamento do modelo leva a alguma recompensa (SCHULTZ D.; SCHULTZ S., 2011).

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Quando se fala de alguma patologia que afeta o Sistema Nervoso Central pode-se citar o autismo, que é um transtorno do desenvolvimento infantil manifestado antes dos três anos de idade e se prolonga por toda a vida. Caracteriza-se por um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento, e por consequência, a dificuldade de interpretar

os sinais sociais e as intenções dos outros impede que as pessoas com autismo percebam corretamente algumas situações no ambiente em que vivem. As áreas comprometidas são a da comunicação verbal e não verbal, assim como, as das inadequações comportamentais (DSM-V, 2014).

A criança autista apresenta repertório de interesses, atividades restritas, possui dificuldade de lidar com o inesperado e demonstra pouca flexibilidade para mudar as rotinas. O comportamento dessas crianças, assim como a socialização e a linguagem possuem um espectro de gravidade e são divididos em duas categorias. A primeira trata-se de comportamentos motores estereotipados e repetitivos (pular, balançar o corpo e/ou as mãos, bater palmas, agitar ou torcer os dedos e fazer caretas), sempre realizados da mesma maneira. Enquanto a segunda está relacionada a comportamentos disruptivos cognitivos, sendo compulsões, rotinas, insistência, mesmice e interesses circunscritos. (SILVA; GAIOTO; REVELES, 2012).

Em todos os casos aparecem, em maior ou menor grau, as dificuldades na interação social. Traços do autismo com características muito leves, no lado mais leve do espectro, encontramos pessoas com apenas traços de autismo, que não teriam todos os comprometimentos, mas apenas algumas dificuldades apresentando certas características de uma pessoa autista. Uma característica do autista de menor grau é também conhecida como Síndrome de Asperger, e com acompanhamento especializado, o indivíduo com a síndrome pode ser treinado a lidar com tais deficiências. No tratamento dos indivíduos é importante pensar não apenas no que está errado, mas identificar as áreas em que eles apresentam mais habilidades (DSM-V, 2014).

As pessoas com autismo de alto funcionamento, podem ser caracterizados como indivíduos que não apresentam déficits cognitivos, mas tiveram atraso na linguagem. O autismo clássico é o mais conhecido e as pessoas associam diretamente a palavra autismo a este padrão. A divisão do autismo em um espectro tem a importância fundamental de identificar as várias apresentações desse grupo de sintomas, sendo que mesmo os indivíduos com os traços mais leves necessitam de suporte e cuidados desde cedo (SILVA; GAIOTO; REVELES, 2012).

O encéfalo de um autista apresenta problemas de comunicação entre os neurônios, dificultando a sinapse. Além disso, apresenta alterações principalmente no corpo caloso, que é responsável pela comunicação entre os dois hemisférios do cérebro; na amígdala, responsável pelo comportamento social e emocional, e no cerebelo, parte encarregada por realizar a parte motora do corpo. O encéfalo autista apresenta prejuízo em dois principais neurotransmissores, a serotonina e o glutamato (MORAES, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, há alterações em várias partes da estrutura do encéfalo de um autista, como no caso do hipocampo, que é uma área de armazenamento e formação de memórias de longo prazo; conseqüentemente, crianças com autismo com ou sem retardo mental, apresentam um maior volume do hipocampo direito do que o normal. O corpo mamilar é responsável por regular os reflexos alimentares, sugere-se que em autistas a hipoativação dessa região seja relacionada ao prejuízo

da capacidade de aprendizagem espacial, enquanto o córtex entorrinal está ligado ao processamento da informação dos aspectos sensoriais e motores (MORAES, 2014).

Enquanto a amígdala é responsável pelas emoções e principalmente do medo, o subículo está associado com a epilepsia, com a memória de trabalho e dependência química, e por atuar na regulação do sistema de dopamina, anomalias na sua formação têm sido associadas ao autismo. O giro do cíngulo faz uma ligação comunicativa entre o sistema límbico e o córtex, esta área representa ligações ao ativamento de memórias e a aprendizagem. O córtex pré-frontal é uma parte crítica do sistema executivo que se refere à capacidade de planejar, raciocinar e julgar, sendo assim, os padrões de maturação do córtex pré-frontal em crianças autistas são mais lentos, o que é consistente com o desempenho cognitivo dos mesmos (MORAES, 2014).

O desenvolvimento natural passa por algumas fases, sendo abordadas por alguns teóricos. Conforme Piaget (2005), o raciocínio se desenvolve em quatro estágios universais e durante cada estágio a criança constrói um tipo de esquema, sendo eles: período sensório-motor (nascimento aos 2 anos), período pré-operacional (2 aos 7 anos), o período operacional-concreto (7 aos 11-12 anos) e período operações-formais (11-12 anos em diante).

Para Vygotsky (2011) há quatro estágios específicos de desenvolvimento, que compreende do nascimento até os sete anos: estágio primitivo (do nascimento até os 2 anos), estágio de psicologia ingênua (2 aos 3 anos), estágio da fala egocêntrica (3 aos 7 anos) e estágio de crescimento interior (7 anos) (BEE; BOKD, 2011). Bandura por sua vez, afirma que não define estágios, mas a imitação de modelos idealizados para um adequado desenvolvimento (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Com isto, falando-se de algo que afeta o desenvolvimento comportamental, social e da comunicação, pode-se trazer o autismo como um transtorno de desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos três anos e se prolonga por toda a vida. Sendo afetado desde o nascimento, mesmo que não perceptivo, e o seu diagnóstico podendo ser feito após os três anos, pois nessa idade, inicia-se o desenvolvimento da fala e da socialização. O comportamento só atinge após os quatro anos, sendo a fase que a criança deve ter determinadas atitudes.

REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert, AZZI, Roberta Gurgel, POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEE, H.; BOKD, D. **A Criança em Desenvolvimento**. Porto Alegre. 12ª ed.: Artmed, 2011.

BROADBENT, D. E. **Decision and stress**. Londres: Academic Press, 1971.

CAROLINA, F. A. **Como e por que desenvolver a empatia na criança.** 2016

CELIDÔNIO, R. F. **Trilogia inevitável: família - aprendizagem - escola, Revista Psicopedagogia.** Vol. 17, São Paulo, Salesianas 1998

CORREIA, José. **A Observação Naturalista,** 2012.

CRAIDY, M. C. e KAERCHER, P. E. G. **Educação Infantil.** 1ºed. São Paulo, editora Artmed, 2001.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia.** 3ª ed. São Paulo, Pearson, 2001.

DILTS. R.; **DELOZIER.** J. Alberth Bandura. 1989.

DE LEMOS, C. **Processos Metafóricos e Metonímicos: seu Estatuto Descritivo e Explicativo na Aquisição da Língua Materna.** Trabalho apresentado no The Trend Lectures and Workshop on Metaphorand Analogy, Trento, Itália, 1997.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNO DSM-5 / [American Psychiatric Association, tradução Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

MALHEIROS, M. R. T. L. **Pesquisa na Graduação.**

MORAES, T. P. B. **Autismo: Entre a alta sistematização e a baixa empatia. Um estudo sobre a hipótese de hipermasculinização no cérebro no espectro autista.** Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año XVI. nº 11, 2014.

NEISSER, U. **Cognition na reality.** São Francisco: Freeman, 1976.

PAPALI, e FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano.** 12ª ed. São Paulo: AMGH Editora Ltda, 2013.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Florense Univarsitária, 2005.

PIAGET, J. **A Construção do Real na criança.** 3ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Ática 2003.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **Teorias da Personalidade.** 2ªed. São Paulo, SP Cengage Learning, 2011.

SILVA, Ana B. B., GAIOTO, Mayra B. e REVELES, Leandro T. **Mundo singular entenda um autista.** Ed. Fontanar, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1978.

A POBREZA ENQUANTO CAPACIDADE DE LIBERDADE



CRISTIANE RUBBO GARCIA MANZANARES

Graduação em Matemática pela Faculdade Oswaldo Cruz (1999); Especialista; Professora de Ensino Fundamental II – Matemática - na EMEF Fernando Gracioso.

RESUMO

Em razão de apontar considerações relevantes acerca da pobreza enquanto sua diferença em relação às capacidades de liberdade, este artigo objetiva aprofundar a discussão dos aspectos relacionados a pobreza. Para tanto acentuamos nossas análises fundamentando-se na consulta de teóricos que abordam o assunto. Iniciaremos com duas teorias econômicas, a diferenciação de pobreza e renda. A luz da Constituição da República Federativa do Brasil será descrito os artigos que traduz princípios, garantias e que configura a pertinência da matéria enquanto direito fundamental do cidadão. Citaremos que dentro das políticas públicas existem programas sociais que demonstram a intenção de abarcar ações que possam melhorar a vida da população carente de moradia, educação e renda mensal. E enquanto defensor dos pobres e destituídos do mundo será tratado de modo sucinto pouco do conhecimento de Sen no qual seus escritos têm revolucionado a teoria e prática do desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Pobreza; Desenvolvimento; Liberdade.

INTRODUÇÃO

Através do senso comum muitas vezes percebemos que o conceito de pobreza acaba sendo associado a renda. Em relação ao conceito de pobreza não trataremos de sua etiologia, mas construiremos alguns pensamentos para aprofundar sobre considerações pertinentes de como a pobreza pode ser compreendida em relação a sociedade ao qual a pessoa mantém seus vínculos afetivos.

Sen (2000) estabelece diferença entre pobreza privação de capacidades do baixo nível de

renda.

Embora o Estado que regula as normas e que de certo modo o seu poder emana do povo, apresenta em seu programa de governo medidas ao combate da pobreza.

fazem os dados estatísticos apresentarem dados alarmantes da situação em que o povo está fadado a sobreviver em condições desumanas.

Outros fatores que devem ser constatados em relação à pobreza é a questão da mulher ser mais vulnerável em determinadas regiões, a longevidade e o preconceito racial.

De acordo com Sen (2002) a desigualdade promove a deficiência da capacidade básica.

Em relação à renda de cada pessoa se considerada baixa influenciará na capacidade de liberdade. Para que as pessoas possam usufruir determinada liberdade, anteriormente faz necessário suprir suas necessidades básicas, tais como: educação, saúde e usufruir de seus direitos civis.

O bem-estar em comum é o que impulsiona a escolha das pessoas para viver em determinadas sociedades onde o Estado constitutivo promoverá políticas públicas e econômicas visando melhorar a vida de todos.

As garantias individuais e os direitos fundamentais das pessoas estão preconizados no caso do Brasil na Carta Magna, que como veremos mais adiante é tratado em artigos específicos os princípios que são fundamentais para combater a pobreza, a desigualdade social, o acesso à justiça e sobretudo o que diz no artigo 60 .

É possível destacar também que o Brasil nos últimos dez anos o Governo Federal apresentou diversos programas destinados a erradicar a situação de miséria, Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada, Minha Casa Minha Vida entre outros.

A situação econômica do Brasil apresenta instabilidade considerando o PIB, a inflação em torno 3,8 percentuais anualmente e com corte de investimentos na educação e o ponto crucial a situação emergencial: a realização da reforma da previdência e os constantes escândalos de corrupção na política.

Capacidade para a liberdade apresenta como precedente o bem-estar comum a todos, o que constataremos na sequência proposta neste estudo.

ECONOMIA E DESENVOLVIMENTO

A teoria do liberalismo econômico feita por Adam Smith, nos mostra que países ricos e pobres estão em patamares diferentes, sendo assim as vantagens de países ricos sobre os pobres e proporcionados naturalmente por poderes subjetivos dos Estados.

Partindo desse princípio, Smith Poderia estar pensando na falta de organização existente em países mais pobres, e na corrupção que dificulta a tomada de decisões políticas e econômicas.

Os países ricos também levam vantagens com baixos salários por unidade de trabalho, que são possíveis devido à abundância de capital barato e políticas eficiente que torna o país organizado e com poder de decisão mais efetivo.

Nessa abordagem feita por Smith pôde-se dizer que os países estão em estágio de desenvolvimento diferentes, pois as vantagens inerentes pressupõem vantagens previamente estabelecidas, ou seja, não há mudanças que alterem esse estágio no curto prazo, pois “inerente” é algo naturalmente estabelecido.

Segundo Adam Smith, o desenvolvimento econômico gira em torno da ambição e individualismo, por isso é essencial a liberdade como um dos valores, ou virtudes mais importantes que asseguram o crescimento econômico, sendo o estado o guardião dessa proteção de liberdade individual.

Ao citar estado, Smith considera três deveres, a proteção de invasão de outros estados, estabelecer um poder judiciário e garantir a manutenção de serviços públicos essenciais como a educação.

Educação é ponto fundamental para o processo de desenvolvimento, pois segundo Smith “para os efeitos degenerativos e alienantes da divisão de trabalho”.

Portanto Smith está consciente de que a especialização pode alienar, e há uma noção implícita de que a educação não é importante no processo de desenvolvimento como sinônimo de crescimento, mas é sim importante para barrar os efeitos dele.

O malthusianismo é uma teoria demográfica criada pelo economista inglês Thomas Robert Malthus, no final do século XVIII.

De acordo com esta teoria, a população mundial cresce em progressão geométrica, enquanto a produção de alimentos em progressão aritmética.

A teoria Malthusiana explica desta forma, a existência da fome, pobreza e miséria no mundo. Apontava como uma das principais soluções e controle de natalidade.

Malthus afirmava que a população iria crescer tanto que seria impossível produzir alimentos suficientes para alimentar o grande número de pessoas no planeta. Dentre suas obras, a principal foi o princípio da população.

A Teoria populacional Neomalthusiana é uma teoria demográfica que se baseia em fundamentos ligados ao malthusianismo, surge nas primeiras décadas do século XX, e ganha mais influência após a Segunda Guerra Mundial.

A Teoria Neomalthusiana acredita que o alto índice populacional presente nos países subdesenvolvidos (assim vistos na época) era o principal fator para que o país possuísse baixa renda per capita, conseqüentemente baixa economia e até mesmo estado de miséria.

Essa teoria surge após estudos demográficos no período pós-guerra, principalmente durante a década de 1950, em relação às bases tecnológicas, desenvolvimento da medicina, entre outros

avanços que ocorriam nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, acompanhando a implantação do capital transnacional, diminuindo a mortalidade infantil.

Contudo esses países continuavam com as taxas de natalidade em alta, gerando uma explosão demográfica. Esses teóricos analisavam esse crescimento como algo alarmista e catastrófico, assim como na teoria Malthusiana, argumentando que o mesmo deveria ser barrado para que não se esgotassem os recursos naturais disponíveis, que poderiam desaparecer em algumas décadas.

Outro fator que os Neomalthusianos abordavam em relação ao crescimento demográfico acelerado nos países menos desenvolvidos e em desenvolvimento, era que a juventude seria um peso econômico para o Estado, uma vez que ele deveria investir em educação e em saúde pública, ao invés de investir em recursos produtivos. Sendo assim, apoiavam todas as formas de diminuir as taxas de natalidade, desde métodos malthusianos como a abstinência sexual, casamentos tardios, e com fatores como o uso de métodos anticoncepcionais fornecidos pelo próprio governo, como a distribuição de preservativos, que agora seriam aceitos para a diminuição dos nascimentos, e até mesmo o aborto seria cogitado, a realização de cirurgias como a ligadura das tubas uterinas e vasectomia, a utilização de diafragmas e DIU's também foram apoiadas para a redução populacional.

Diversos países modernizaram a teoria malthusiana e suas concepções morais, a modo de empreender campanhas populacionais para a redução da natalidade. A Planificação Familiar foi a mais efetiva atingindo todos os países subdesenvolvidos. Propondo que os governos adotem uma política rigorosa de controle populacional dirigida por organismos estatais ou privados com sede em países mais desenvolvidos. A instituição que esteve à frente dessas políticas, se tornando símbolo, é a International Planned Parenthood Federation (IPPF), conhecida no Brasil como Federação Internacional para o Planejamento Familiar, com sede em Nova Iorque.

Existem estudos que buscam entender a real utilização do neomalthusianíssimo, acreditando ser para a barragem de imigrações nos países mais desenvolvidos, outros que acreditam ser para tirar a culpa desses países mais desenvolvidos do atual estado de miséria que deixaram os menos desenvolvidos desde o período colonial com a exploração em massa deles.

Não se sabe de fato o que levaram os neomalthusianos desenvolver essa teoria demográfica, mas compreende-se que ela trouxe políticas que auxiliaram os países em desenvolvimento a terem uma redução de suas taxas de natalidade e conseqüentemente com avanços econômicos mundiais, uma vez que há maior investimento nos setores industriais, elevando o desenvolvimento desses países, que hoje são compreendidos como países em desenvolvimento.

A pobreza não é meramente falta de condições financeiras, tendo em vista que o fator “privação de capacidade” também pode levar a um estado de baixa renda, colaborando assim para o aumento da pobreza.

Temos muito claro caso em que o indivíduo não é capaz de exercer alguma tarefa por conta de adversidades que acabam o impedindo. A exemplo disso temos o fator idade, afinal ele não será bem remunerado, pois não é fisiologicamente capaz de exercer tal função por conta de sua idade, e isso impacta em seu cenário econômico.

Bem como em casos de incapacidade por doença e outras variações sobre as quais a pessoa não tem controle ou tem apenas um controle limitado, essas adversidades reduzem as chances do indivíduo de adquirir uma renda. Além da idade temos o fator gênero sexual, o homem pelo simples fato de ser homem, em algumas funções acaba ganhando uma renda maior que as mulheres.

Casos de saúde também oferecem privação de capacidade ao indivíduo que porte alguma deficiência ou dificuldade em exercer tal função que lhe permita melhor remuneração.

A distribuição da renda dentro da família também pode gerar uma privação de capacidade em adquirir renda, de forma que se a renda for empenhada somente em benefício de um único membro da família, os outros que não foram beneficiados, não terão capacidade para investir em si mesmos para se capacitarem o suficiente para ter condições de serem bem remunerados.

A Constituição Federal do Brasil, preestabeleceu normas que norteiam as políticas de ação. Também reconhece os territórios nacionais onde é necessário aplicar linhas políticas gerais para combate da miséria.

Nota-se que há vários artigos que são abordados pela Constituição os fundamentos e os princípios que objetivam a implementação de programas voltados para a articulação dos recursos destinados para sustentar as bases econômicas.

O conceito de pobreza na Constituição Federal do Brasil configura-se baseando nas regiões carentes e na debilidade social do grupo de baixa.

Erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades sociais é tema que permeia a Constituição Federal como um todo.

O artigo 3º da Constituição Federal dispõem sobre a garantia do desenvolvimento nacional, erradicação da pobreza e a construção de uma sociedade justa.

Para realização de uma política voltada as regiões onde há população é acometida pela pobreza o artigo 24º da Constituição Federal do Brasil estabelece que compete a União legislar sobre o direito tributário, financeiro e econômico, e ainda que os Estados deverão atender as peculiaridades elaborando legislações.

Em razão de assegurar os direitos sociais, individuais, a liberdade e ao bem-estar a Constituição Federal do Brasil em seu artigo 43 prioriza várias intervenções destinadas a União todas estas direcionadas para harmonizar e solucionar as situações que assolam a região diante da pobreza.

E considerando a complexidade da ação a ser implementada para garantir o desenvolvimento a contento do disposto na Constituição Federal, possibilita a gestão cooperativa e outras medidas contidas no artigo 241.

BRASIL POLÍTICAS PÚBLICAS E OS PROGRAMAS SOCIAIS AO COMBATE DA POBREZA

A pobreza é objeto de preocupação constante no campo teórico-conceitual e de intervenção social na busca de recente ampliação globalizada permitindo um sistema de produção capitalista.

Após guerra fria a humanidade vem atravessando uma crise econômica e social sem precedentes na história com um aumento do desemprego devido a crise da dívida e pela imposição das reformas econômicas pelo Fundo Monetário Internacional

A 'selva' da exclusão mostra-se aí intensa e generalizada, com poucos 'acampamentos' de inclusão social, pontuando uma realidade marcada pela pobreza e pela fome, que atinge famílias extensas, jovens, população pouco instruída e sem experiências assalariada formal (POCHMANN; AMORIM, 2003, p. 25).

O instrumento Brasileiro de Economia (IBRE) da Fundação Getúlio Vargas, calcula que 35% da população brasileira vivem em extrema pobreza, equivalente a 57,7 milhões de pessoas, sendo as Regiões Norte e Nordeste que temos a maior concentração da pobreza ao extremo.

A exclusão social vem sendo uns dos indicadores mais forte relativo à pobreza, desigualdade, violência, analfabetismo e participação.

A política pública vem apresentando um trabalho insuficiente de programa sociais direcionado para segmentos empobrecidos da população brasileira de toda forma não vem apresentando uma estratégia de caráter global para enfrentamento da pobreza no país (DRAIBE, 1995), desvincula as questões macroeconômicas, numa perspectiva compensatória e assistencialista.

A Constituição Federal de 1988, ao instituir o conceito de seguridade social, apontou para a conquista da Cidadania enquanto um direito universal ela foi barrada pela crise fiscal do Estado nos anos 1980e pela adoção do Projeto Neoliberal.

O Benefício de Prestação Continuada é implantada em 1996, é um benefício de transferência monetária mensal instituído pela Constituição Federal de 1988, A Previdência Social Rural transfere um benefício mínimo equivalente a um salário mínimo para pessoas idosas, viúvas, pessoas em licença para tratamento de saúde, em estado de recuperação por acidente de trabalho ou doenças e temos também o Programa Bolsa Alimentação, criado em 2001, pelo ministério da saúde, visava reduzir deficiências nutricionais e a mortalidade infantil entre as familiares com mulheres gestantes ou que estivessem amamentado os filhos de 06 meses á 06 anos de idade .

O benefício era de até três Bolsas-Alimentação para cada família, ou seja, o valor de R\$ 15,00 até R\$ 45,00 por mês, transferido mediante cartão magnético da Caixa Econômica Federal.

Desenvolvimento de acordo com Sen (2000) pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam.

Importante é destacar que há a liberdade pessoal e a liberdade dos membros de uma determinada sociedade. Isto porque está última dependerá da sociedade no qual a pessoa desenvolve seus laços afetivos de acordo com suas necessidades ou interesses, e conseqüentemente a so-

cidade pertencente revelará capacidades pessoais desde que alcance as condições primordiais para sobreviver. O desemprego, a fome, a saúde comprometida são elemento que não viabilizam as capacidades de liberdade.

Sen (2000), aponta que a industrialização, o processo tecnológico ou a modernização social podem contribuir para expandir a liberdade humana.

Nos países desenvolvidos observamos que os investimentos em educação, tecnologia e sistema de saúde eficaz não são garantias da inexistência da pobreza.

Sen (2000), diz que para haver de fato o desenvolvimento é necessário que removam as principais fontes de privação de liberdade, pobreza e tirania, carência de oportunidades, negligência dos serviços públicos e a intolerância do Estado repressivo.

O acesso as inovações aos recursos tecnológicos e as transformações decorrentes da globalização constituem na liberdade da pessoa ou dos membros da sociedade.

A respeito da globalização, Sen (2002), revela que aumentos sem precedentes na opulência global, o mundo nega as liberdades elementares a muitas pessoas.

Em relação a liberdade dos membros de determinada sociedade, constata-se que em determinadas regiões, a miséria, a fome, as condições precárias de moradia, a falta de emprego acentua as desigualdades sociais.

Sen (2000), diz que a análise do desenvolvimento dos países ricos é relevante para contrastes intergrupais em relação aos países subdesenvolvidos.

Assim cada região de determinado país há uma realidade a analisar, em virtude de sua cultura, sua política econômica, geração de distribuição de renda, avanço tecnológico entre outros.

Deste modo Sen (2000), considera que a liberdade é central para o processo de desenvolvimento em razão da avaliação como progresso e da livre condição de agente das pessoas.

As liberdades substantivas precedem as liberdades políticas sociais, a educação básica e assistência médica.

Porém o desenvolvimento social e econômico dos países em desenvolvidos muitas vezes é oriundo de governos ditadores. Sobretudo de exercer direitos políticos civis. Isto porque em governos ditadores não há interesse em ações que possam modificar a vida do povo, uma vez que a situação que assolam a coletividade de modo algum afetará o soberano.

Sen (2000) revela que em países ricos é demasiado comum pessoas imensamente desfavorecidas carentes de oportunidades básica e acesso a serviço de saúde e a longevidade não é elevada.

Liberdade política e liberdades civis de acordo com Sen (2000), são importantes por si mesmo se são privadas, negam a oportunidade de participar de decisões essenciais concernentes a assuntos públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias referentes a economia, o desenvolvimento das políticas públicas e a legislação que fundamentam a importância de considerar que ao desenvolvimento de um país em todos os setores é crucial a participação democrática da população.

Observamos que existe amparo legal para que os governantes possam planejar ações ao combate da pobreza.

No entanto o cenário político, social e econômico do Brasil conta com cerca de 15 milhões de desempregados e ainda que os dados recentes divulgados em pesquisas apontem que na região do nordeste há 18,3 de desempregados. Dados estes que podemos apreciar a luz da teoria de Malthus.

Na região onde há concentração de uma população com grande número de habitantes é comum constatar a precariedade nos mais diferentes setores públicos: saúde, educação e a segurança. Além das doenças que são acometidas por falta de saneamento básico, a fome, a miséria que colaboram para a desigualdade social.

Contudo as pessoas não conseguem satisfazerem suas necessidades básicas o que não lhes permitem a liberdade e desenvolvimento.

Sen (2000), diz que a perda da liberdade pela ausência de escolha pode ser uma privação fundamental.

O fato de o Governo Federal Brasileiro implantar programas sociais ao combate a pobreza e minimizar as desigualdades sociais de determinadas pessoas não suprem as necessidades das famílias de modo geral uma vez que o que é oferecido não está relacionado ao que de fato é necessário para sobrevivência digna do povo.

Sen (2000) aponta que é necessária uma abordagem múltipla do desenvolvimento e que estas questões relacionam estreitamente com o papel do governo.

Planejar, preocupar com o futuro do Brasil e, sobretudo elaborar medidas ao crescimento econômico do país é tarefa do governo.

“Não há desenvolvimento material sem desenvolvimento econômico, mas o crescimento econômico apto a produzir o desenvolvimento nacional, em benefício do povo em geral, exige uma política sábia”. (Telle, p.54,2014).

E finalizamos ressaltando que as políticas públicas, a economia e o desenvolvimento de modo geral são necessários para que as pessoas possam desenvolver sua liberdade, e que anterior a isso é imprescindível o processo de melhoria das condições de vida, ou seja, o bem-estar de todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mauricio de – **Geografia Global 2** – São Paulo: Escala Educacional, 2010.

BRASIL. **Costituição Federal de 1988.**

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade.** Tradução Laura Teixeira Motta; Revisão Técnica: Ricardo Donisseli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras.

SMITH, Adam. **Teoria dos Sentimentos Morais.** Trad. Lya Luft. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TELLES, Junior, Godofredo. **O Povo e o Poder-3ª Ed.** São Paulo: Saraiva-2014.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA: DO PROCESSO COGNITIVO ÀS RELAÇÕES SOCIAIS



EDUARDO AMANCIO DA SILVA SANTOS

Graduação em Matemática pela Universidade de Guarulhos (2009); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2017); Professor de Matemática na EMEF Raul de Leoni.

RESUMO

O início da vida escolar da criança é um momento de grandes descobertas e muitas expectativas, tanto por parte da própria criança como de sua família. As crianças têm chegado cada vez mais novinhas à escola, seja por proposta da família para que ela tenha contato com outras crianças, seja por necessidade dos pais em decorrência de suas necessidades de trabalho. Fato que, embora a escola seja uma instituição onde as famílias sentem segurança e confiança para deixarem seus filhos, os pais precisam (e devem) acompanhar a vida escolar da criança, não apenas com as tarefas de casa, no caso dos alunos do ensino fundamental, mas sim desde a creche, como forma de acompanhar o desenvolvimento e as propostas de evolução que são realizadas. Muitos problemas são percebidos ainda na creche e na educação infantil, problemas como dislexia, TDAH, dificuldades de aprendizagem ou simplesmente desvios comportamentais que necessitam da parceria família/escola, para encaminhar soluções que ajudem na formação infantil. Muito embora estejamos vivendo tempos em que as pessoas têm estado cada vez mais ocupadas, correndo de casa para o trabalho e vice-versa, onde o tempo parece sufocar os adultos, ainda assim, é preciso que a família compreenda a importância em manter laços estreitos de parceria e contato constante com as instituições escolares, pois é apenas através desse tripé: família/escola/aluno que as propostas irão atender às necessidades de cada criança e auxiliar o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento de cada sujeito, em suas necessidades individuais.

PALAVRAS-CHAVE: Parceria; Acompanhamento; Educação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O início da vida escolar da criança, seja na creche ou na educação infantil, é uma etapa que traz grande expectativa para todos, pois representa o primeiro processo de separação do vínculo familiar e das situações de cuidado que a criança recebe em casa, onde costuma ser o centro de atenção, podendo escolher o que fazer, quando fazer, como fazer e até se quer fazer. Nesta última opção, é justamente esse modelo de comportamento que costuma criar dificuldades e situações de conflito no início da vida escolar, pois ao chegar ao ambiente escolar a criança passa a conviver com mais algumas dezenas de outras crianças, cada qual com suas necessidades, suas demandas, seus costumes, o que pode criar um ambiente de grande desgaste e muita disputa.

Sendo a família a primeira instituição social onde a criança recebe informações sobre valores sociais e morais, hábitos e costumes, como interagir grupalmente, onde absorve os primeiros ensinamentos sobre comunidade, troca, interação, ao se perceber em um ambiente com costumes e culturas diferentes das suas, ela precisa ser acompanhada e orientada para que consiga participar coletivamente das novas relações interpessoais que se estabelecem e que, bem sabemos, são importante fator de desenvolvimento social, cognitivo e emocional, pois permitem aprender e ensinar, estabelece novas laços e fortalece vínculos importantes para o desenvolvimento individual de cada pessoa.

Sendo a educação infantil a base da aprendizagem do indivíduo, onde ele estabelece relações fora de seu círculo social e da comunidade em que está inserido desde o nascimento, certamente podemos afirmar que se trata de uma etapa de grandes descobertas, não apenas cognitivas, mas especialmente sociais, importantes na relação do sujeito com o meio. Nesse sentido, a proximidade da família com a escola permite reforçar aspectos essenciais para o desenvolvimento do sujeito, especialmente do respeito à diversidade, nas relações de interação e troca, na percepção dos direitos de cada pessoa, na importância dos espaços coletivos como formação do sujeito crítico e reflexivo, entre outros.

Se o mundo globalizado e as novas relações sociais do homem com o trabalho exigem dedicação plena da pessoa para sua manutenção e competitividade no mercado de trabalho, não podemos desprezar a importância da família durante o crescimento e desenvolvimento da criança, que cada vez mais tem sido delegado às instituições escolares, gerando dificuldades na formação da criança e para a aquisição de fatores essenciais para a formação de um indivíduo consciente de seu papel social, refletindo em sujeitos centrados apenas em si mesmo, sem senso de coletividade, de solidariedade, egocêntricos, com dificuldades de relacionar-se socialmente ou de estabelecer relações interpessoais saudáveis, essenciais para a vida em sociedade.

Nesse sentido, a partir de um trabalho de revisão bibliográfica pautada em pesquisas e publicações sobre o tema, esta pesquisa busca aprofundar reflexões que destaquem o papel da família no acompanhamento da vida escolar da criança, estabelecendo uma relação de troca com a escola, visando permitir ao aluno seu pleno desenvolvimento e a percepção da relação família/escola para a formação de um sujeito crítico, reflexivo e consciente de seu papel social.

A FAMÍLIA COMO PRIMEIRA INSTITUIÇÃO SOCIAL E MODELO PARA A CRIANÇA

Muitos autores destacam a família como a primeira instituição social em que a criança tem os primeiros contatos com valores básicos à formação do sujeito, essenciais para a vida em sociedade, fundamentais para o convívio coletivo e para as relações interpessoais que estabelecemos ao longo de toda a vida. De acordo com Pereira:

[...] “a família é considerada a instituição social básica a partir da qual as outras se desenvolvem, a mais antiga e com um caráter universal, pois aparece em todas as sociedades, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade. A Organização das Nações Unidas (ONU), em 1984, refere a família como o elemento de base da sociedade e o meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros”. (2008, p.43)

Ao longo do tempo e das transformações decorrentes das mudanças econômicas, sociais e políticas, impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico, a forma como as pessoas se relacionam e as próprias estruturas familiares foram sendo modificadas, exigindo adaptações no modo como as famílias interagem entre si e com o meio em que convivem. Da mesma forma, hábitos e valores foram se transformando, adaptados à forma como as pessoas se relacionam entre si, mas sobretudo ao modelo social atual, especialmente em uma era onde a comunicação e a informação trazem constantes mudanças no modo como as pessoas interagem entre si e com o meio. Citando Mousinho & Spíndola:

“A família tem esse enorme desafio; mesmo com todas as mudanças sociais e o rompimento de alguns paradigmas, ela não pode deixar de lado a sua função como instituição social. A instituição familiar vem se modificando e novos modos de organizar estão sendo adaptados”. (2008, p.05)

O modelo familiar, formado por pai, mãe e filho(s), hoje conta com novas organizações, decorrentes de mudanças na consideração familiar. Famílias monoparentais, mães ou pais que criam seus filhos sozinhas, avós e avôs que se responsabilizam pela criação dos netos em função de desestruturação familiar, casais homoafetivos que garantiram o direito de terem seus filhos, entre outras. Fato que todas essas mudanças na estrutura familiar também modificaram as relações na criação dos filhos e, principalmente, nas formas como são estabelecidos os hábitos, valores e a própria cultura social de cada família.

Isso traz também alguns desafios na criação e educação das crianças, que além de serem sujeito ativo nessa sociedade tecnológica, dominando desde muito cedo a Internet e os diferentes meios de comunicação que temos à mão, exigindo muita atenção e cuidado com o que aprendem e como se informam, pois isso se reflete na forma como ela se desenvolve e como interage socialmente com outras pessoas. Nesse sentido, Szymanski (2010, p. 20) reafirma a responsabilidade familiar no [...] “processo de socialização realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais – e desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos”.

Porém, é justamente essa inversão de valores socialmente estabelecidos que temos percebido, essencialmente na educação de crianças e jovens, que têm deixado para a escola não apenas a função de ensinar, mas sobretudo de educar, de transmitir e reforçar valores estruturais que as crianças não vivenciam em casa ou que os pais dizem ‘não ter tempo de realizar’ (grifo do autor).

As transformações de ordem cultural e social incidem diretamente nas práticas familiares, nas relações entre as pessoas e no modo como elas interagem cotidianamente, tanto em família como na comunidade em que estão inseridas. Como destacado por Mousinho & Spíndola (2008), essa nova estrutura social que temos acompanhado influencia diretamente a forma como a criança chega à escola, no modo como ela estabelece as relações sociais e como ela interage com o coletivo, tanto positiva como negativamente, interferindo no próprio desenvolvimento do aluno. Para os autores:

“A construção dos valores morais tem início na mais tenra idade, quando a criança começa a interagir com os mais diversos ambientes sociais. A partir da relação familiar, as interações sociais com os seus pares e com os profissionais envolvidos na comunidade escolar contribuirão para o desenvolvimento e a formação da personalidade do indivíduo cujos valores expressarão seu senso moral e sua consciência moral através de suas ações”. (2008, p.05)

A escola é importante espaço de desenvolvimento e apropriação de conceitos e valores que a criança irá levar consigo ao longo das diferentes etapas de aprendizagem, dentro e fora da escola. Como ressaltam Seabra & Souza (2010), as instituições de ensino são importante espaço de relações mediadoras, por isso a socialização assume papel relevante no desenvolvimento da criança e na forma como ela interage com os outros sujeitos. Como ressaltam as autoras, é através das trocas e da forma como o indivíduo interage com o outro e com o meio que se dão as ações de aprendizagem, criatividade e desenvolvimento. (Seabra & Sousa, 2010).

No entanto, essas relações de troca e interação não decorrem apenas do modo como a criança age na escola, pois geralmente, a forma como a criança interage com outros sujeitos traz muito do modo como as relações sociais acontecem em família e nas vivências e experiências dessa criança na comunidade em que ela cresce. Por isso, é essencial que a família seja parte desse processo de integração da criança, ajudando-a na transição entre casa e escola, favorecendo a rotina escolar longe da família e valorizando as relações interpessoais fora do círculo familiar, reforçando a importância dos novos vínculos e das oportunidades de brincar e aprender.

De acordo com Oliveira (2010), a escola juntamente com a família, devem ser os precursores da educação infantil, as crianças se encontram em momento de descoberta, tudo é novo e estimula a uma forma de concretizar as suas ideias, o apoio dos pais e de toda a corporação escolar podem alicerçar ou ser a base do desenvolvimento da criança. O educador entra nesse campo do conhecimento como um interlocutor, já que ele é formador de opinião e compartilha a sua metodologia pedagógica para despertar e sensibilizar para o entendimento da importância do meio ambiente.

A FAMÍLIA E A ESCOLA: UMA RELAÇÃO DE SUCESSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Como destacado por Zabalza (2007), a educação infantil representa uma etapa essencial para o amadurecimento e formação da criança, pois a interação com outros agentes estimulam seu desenvolvimento cognitivo, motor, físico e emocional. Essa é uma etapa essencial para desenvolver habilidades cognitivas, aprimorar suas capacidades motoras, estimular sua autonomia, desenvolver e apropriar-se de hábitos saudáveis, construir relações emocionais e compreender a

convivência coletiva, pois é ainda na educação infantil que a criança percebe limites e valores básicos na vida em sociedade.

A insegurança ou apego excessivo dos pais podem interferir no comportamento da criança, levando ao choro, medo e irritação. De acordo com o RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998), na chegada da criança à escola é natural que a criança estranhe o ambiente e toda a agitação dos primeiros dias de aula, por isso a proximidade da família é importante, desde o processo de adaptação, para fortalecer a escola enquanto espaço de aprendizagens onde a criança se sente estimulada a brincar, quebrando o gelo e a insegurança inicial, como descrito por Zabalza:

“A emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. Ligado à segurança está o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia, poder assumir gradativamente o princípio de realidade, aceitar as relações sociais etc. Já a insegurança provoca medo, aumenta a tendência a condutas defensivas, dificulta a disposição de assumir os riscos inerentes a qualquer tipo de iniciativa pessoal, leva a padrões de relacionamentos dependentes etc.” (1998, p.51)

Considerando que a educação deve estar centrada na formação de um sujeito crítico e reflexivo, muito além do desenvolvimento cognitivo e da apropriação de conhecimentos, as diretrizes traçadas como base para a educação nacional destacam a importância da valorização da identidade cultural do aluno e de suas vivências e experiências adquiridas em sociedade. Nesse sentido, Carvalho destaca que:

[...] “as reformas educacionais descentralizadoras da década de 1990 colocaram a participação da família e da comunidade como uma estratégia de controle social da qualidade do ensino e ainda que pesquisadores brasileiros atrelados à formulação de políticas financiadas pelo Banco Mundial, analisando os resultados dos testes do SAEB/1995, passaram a recomendar a valorização da participação dos pais. (2006, p.94)

É importante que a família seja parte integrante do processo educacional, desde o planejamento do PPP - Projeto Político Pedagógico, como também do acompanhamento da vida escolar da criança, auxiliando desde a transição da rotina casa/escola, como especialmente na forma como a criança estabelece os novos vínculos, essenciais para a apropriação de novas aprendizagens.

Carvalho (1996), citando informações divulgadas no Jornal Folha de São Paulo em julho de 2004, ressalta a importância do acompanhamento da vida escolar da criança para seu melhor rendimento e aproveitamento escolar, citando dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. De acordo com a autora, [...] “a receita para uma boa escola pública é simples e dá resultados. Os principais ingredientes, dentre outros, é a participação dos pais e o interesse pela vida escolar do aluno”. (2006, p.95)

Como bem sabemos, há muito tempo a escola deixou de ser uma mera instituição onde o aluno, visto e tratado como um receptor de conhecimento, tinha contato com saberes científicos historicamente constituídos, repassados sem conexões com sua própria cultura e suas vivências sociais, num ensino em sentido, meramente acumulativo. Diante dessa concepção de educação, Carvalho coloca seu posicionamento sobre a educação, considerando o aspecto da família/escola como essencial ao processo educacional:

“A educação tem papel fundamental na produção, reprodução cultural e social que começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto –, que constitui as condições básicas de toda a vida social e produtiva. Como processo de socialização, a educação tem duas dimensões: social – transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. [...] seja na família, seja na escola”. (2004, p.47)

No entanto, temos presenciado mundo afora, grandes mudanças no comportamento e no relacionamento entre as pessoas, tanto na sociedade geral como em família. Se antes a criança era mero expectador na constituição familiar, hoje bem sabemos que são dotadas de senso crítico, participando dos diferentes momentos sociais vividos, observando e absorvendo muito do que acontece em casa. Até por isso, muitas crianças chegam à escola com um comportamento questionador, com valores culturais particularmente praticados por seus pais, refletindo um contraponto que necessitam ser trabalhados e discutidos na escola. Mas para isso, a família precisa ter bem estabelecida com a escola uma relação de troca e de confiança. Nesse sentido, Sierra (2011) apud Bourdieu e Singly ressalta a importância da família como elemento base na reprodução da ordem social que a criança apresenta, enfatizando assim a necessidade de uma relação de confiança e respeito entre família e escola, escola e família.

Uma das maiores dificuldades que estamos enfrentando na educação regular da sociedade contemporânea diz respeito justamente à dificuldade em fazer com que a família esteja mais presente nas relações de aprendizagem do aluno, no acompanhamento da vida escolar e no processo de apropriação de valores, hábitos e culturas que cada pessoa adquire em suas vivências e experiências individuais e coletivas. Temos presenciado um desgaste da família enquanto instituição social, problemas socioeconômicos que se refletem na forma como as famílias se estruturam ou como conseguem manter firmes seus valores morais e sociais, que são passados aos filhos através das experiências cotidianas e pelo modo como se inter-relacionam entre si.

A escola e a família têm papéis bastante distintos, mas que se complementam e refletem diretamente nas questões de aprendizagem do aluno. Parte das dificuldades que percebemos nas crianças durante seu processo ensino-aprendizagem, traduz justamente as vulnerabilidades à que estão expostas muitas famílias, reflexo das condições precárias de moradia, insegurança alimentar ou desgaste das relações pessoais estabelecidas entre si. Dossen e Polonia ressaltam bem a importância das duas instituições para o processo de educação de crianças e jovens:

“A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e a apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já na família os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. (2007, p.22)

É justamente diante dessa realidade que estamos presenciando, que estão diretamente relacionadas às vivências e experiências familiares da criança (ou pela falta delas!), que a relação escola/família se mostra tão valorosa, especialmente diante das prerrogativas que temos enfrentado na educação pública, na necessidade de aproximar o processo ensino-aprendizagem da realidade de crianças e jovens, retomando o ensino de qualidade, centrado no aluno e na formação de um

sujeito crítico, reflexivo e consciente de suas potencialidades para a transformação de sua história e da sociedade em que está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância dos pais na vida da criança, no acompanhamento de seu crescimento e desenvolvimento, nas diferentes etapas de aprendizagem e nas experiências que permitem à criança se apropriar da cultura social traduzida pelas vivências cotidianas. A importância da família para o bebê e a criança vão muito além da responsabilidade em oferecer segurança e cuidados, em alimentar e dar conforto. As lembranças e os vínculos estabelecidos desde o nascimento são percebidas em fatores essenciais para a aquisição de memórias que se traduzem em aprendizagem à medida que a criança amadurece e ganha autonomia, pois sabemos que na primeira infância a criança aprende principalmente por imitação, observação e pelos estímulos recebidos.

Vale destacar uma observação relevante, percebida em muitos casos de dificuldades de aprendizagens sem decorrência de algum transtorno clínico, relacionados especialmente em decorrência de instabilidade emocional e desestruturação familiar, que se reflete na vida de crianças e jovens ao longo do processo ensino-aprendizagem, em situações de insegurança, timidez excessiva, agressividade, desconfiança, desinteresse, medo, entre outros.

Os vínculos familiares, seja em que formato social está família esteja composta, quando sólidos e pautados em relações de respeito, dignidade, confiança, carinho e gentileza, permite que a criança chegue à escola com esta mesma base estrutural para as relações que irá estabelecer socialmente. Por outro lado, o acompanhamento da vida escolar da criança por parte da família, permite que estejam atentos a qualquer dificuldade social que a criança possa enfrentar no processo de socialização e de aprendizagem, permitindo uma ação rápida e efetiva pela família e pela escola.

As relações sociais atuais sofrem interferência direta das vivências individuais, dos hábitos e valores culturais e morais de cada pessoa, podendo interferir positiva ou negativamente no desenvolvimento do aluno. O acompanhamento da vida escolar da criança e do jovem, permite que tanto a escola como a família estejam atentas para interferir caso o processo possa ser prejudicial ao desenvolvimento do aluno.

É essencial que a escola e o professor consigam estabelecer uma relação cordial e próxima com as famílias, estruturando ações que incluam sua participação nas diferentes etapas do ensino-aprendizagem, de modo dinâmico, valorizando a cultura social e a individualidade do sujeito, estreitando os vínculos entre escola e família, viabilizando situações de troca e intervenção em prol do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico do aluno.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; **O espírito de família**. In: _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL; LDB 9394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 20 de nov. de 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html> Acesso 24.jul.2024.

BRASIL; Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, M. E. P. de.; **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, nº 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

_____.; **O dever de casa como prática educacional e objeto de pesquisa**. Revista Lusófona de Educação, nº 8, p. 85-102, 2006.

MOUSINHO, S. H.; SPÍNDOLA, M.; **A autonomia moral e a construção dos valores no ambiente escolar**. Educação Pública, v. 8, 4 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.educa-caopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0201.html>> Acesso 08.out.2024;

OLIVEIRA, P. S. de.; **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

PEREIRA, M.; **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso**. Málaga: Ed. Universidade de Málaga, 2008.

SEABRA, K.; SOUSA, S.; **Educação Infantil**. Volume único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

SIERRA, V. M.; **Família: teorias e debates**. São Paulo: Saraiva, 2011.

SZYMANSKI, H.; **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2010.

ZABALZA, M. A.; **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE PRÓPRIA



EMANUELA ALVES DE ASSIS MIRANDA

Formada em Pedagogia, com licenciatura plena, atuo na área da educação há 10 anos, acumulando vasta experiência em alfabetização e professora de ciências no estado de São Paulo; Trabalha com projetos na Educação Integral, no ciclo Fundamental I, com cargos efetivos no Estado e na Prefeitura de São Paulo; Atualmente, professora dos anos iniciais e na EMEF Senador Teotônio Vilela.

RESUMO

Diante da problemática que é o alto índice de crianças analfabetas em idade escolar e inseridas na escola, abordaremos algumas de suas causas e suas implicações na nossa sociedade. Este artigo virá esclarecer algumas dúvidas e questionamentos quanto às intervenções das instâncias de poder (instâncias governamentais), políticas públicas para suprir a necessidade da demanda de oferta, acesso e permanência desta criança na escola, além disso a garantia de uma educação de qualidade prevista na Constituição Federal (1988).

PALAVRAS-CHAVE: Acesso Permanência e Qualidade Da Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo identificar e definir alguns problemas acerca da alfabetização na idade própria, seus efeitos e consequências quando não adquiridos nesta fase, objetivamos também apontar algumas intervenções governamentais para a diminuição do alto índice de crianças analfabetas nas séries iniciais. Explicitaremos alguns aspectos que obtiveram falhas e sucessos em questão da alfabetização, discutiremos sobre qualidade, acesso e permanência no início da educação básica (as séries alfabetizadoras). Para isso buscamos responder as seguintes perguntas:

Por que as crianças não são alfabetizadas durante a educação básica (ensino fundamental)? Quais são suas causas e implicações?

Questão de suma importância para o desenvolvimento da educação no nosso país. A

Presidente Dilma demonstrou sua preocupação na determinação do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.” Entre alguns fatores que podem contribuir para o fracasso escolar, destacamos três: o despreparo da escola para alfabetizar, a má formação do professor e as precárias condições de vida das famílias dessas crianças. Onde estaria a causa do fracasso desses alunos? A escola estaria falhando em seus métodos? Ou seria precária a formação do professor? A família, com suas formas de desagregação e suas difíceis condições de vida, poderia ser responsabilizada?

A qualidade de ensino é muitas vezes associada a professores dentro de sala de aula, uma afirmação extremamente equivocada, pois não haverá necessariamente qualidade só por haver professor na classe, existem outros diversos fatores envolvidos muito mais amplos e complexos a serem discutidos.

Assim tornando mais claro para todos um tema atual que interfere diretamente no desenvolvimento da nossa sociedade.

FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO

Segundo Soares (2011), a alfabetização é um conceito demasiado amplo (muitas vezes até mesmo ultrapassando os limites do mundo e da escrita), ou, ao contrário, atribui-se a ela um conceito excessivamente restrito (a mera codificação de fonemas e decodificação de grafemas).

O fracasso Escolar, está e esteve presente em diversas discussões sobre educação, mas afinal por que nossas crianças fracassam na escola tão cedo? Há diferentes fatores envolvidos, como cita Soares acima, porém muito se fala mais pouco se faz a respeito; no decorrer deste capítulo explicitaremos alguns deles, desde acesso permanência até qualidade da educação e assim entendermos melhor porque isso ocorre com tanta frequência. O Brasil que ocupava a 76ª caiu para 80ª posição no ranking de monitoramento das metas globais que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse relatório analisa dados sobre as matrículas no 1º segmento do ensino fundamental, analfabetismo de jovens e adultos, repetência e evasão escolar e paridade entre gêneros no acesso à escola. O relatório aponta também para o fato do Brasil ser o único país da América Latina com mais de 500 mil crianças em idade escolar fora da escola.

ACESSO

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” O Art. 205 da Constituição Federal cita acima Garante o Acesso à Educação como um direito de todo cidadão brasileiro e dever de oferta do Estado, tendo assim pergunto lhes, por que existem tantas crianças fora da escola? Dados da UNICEF (Fundo das nações unidas para a infância) apontam que 3,7 milhões de crianças entre 4 e

17 anos (Idade própria da Educação Básica, Obrigatória) estão fora da escola. Índice extremamente alto que mostra o quão frágil está a situação do acesso à educação no nosso País.

Muitas vezes acreditamos que o problema está longe de nós, porém sabemos que os números são irrefutáveis e eles nos mostram o quão perto está e a gravidade deste problema, mas afinal onde o poder público está errando? Algumas intervenções do governo nós já conhecemos como O programa de Transporte Escolar Gratuito - TEG - foi criado pela Prefeitura de São Paulo em 23 de dezembro de 2003 e seu principal objetivo é garantir o acesso seguro à escola a alunos carentes matriculados na rede municipal ensino fundamental e educação infantil. Porém os critérios para a escolha das crianças que usufruirão do benefício são muitos subjetivos serão priorizados: portadores de necessidades especiais; com problemas crônicos de saúde; de menor faixa etária; de menor renda familiar; que residam a uma maior distância da escola, de acordo com a necessidade as coordenadorias estarão a este cargo.

Essas intervenções do governo não devem cessar, devemos pensar em alternativas, políticas públicas para suprir a necessidade e a demanda desta classe e diminuir esses índices que são gritantes. “Muitos acreditam que fracasso escolar significa alunos com dificuldades para aprender e que não conseguem acompanhar os programas escolares. Porém, fica cada vez mais claro que o fracasso escolar deve ser entendido, acima de tudo, como a grande dificuldade que a escola tem para ensinar”, resume o especialista em seu estudo sobre alfabetização com crianças em escolas públicas de São Paulo.

PERMANÊNCIA

A questão da permanência da criança na escola vem em decorrência ao acesso, pois não basta somente garantir o acesso, está criança deve permanecer na escola, veremos que são termos indissociáveis. Um dos famosos programas que viabilizam essa permanência é o Programa Leve leite, criado pela Prefeitura de São Paulo em 1995 e mantido até hoje, com a intenção e o objetivo de diminuir os efeitos da pobreza sobre a saúde e desenvolvimento da criança, combatendo a desnutrição e auxiliando no desenvolvimento integral desta criança, assim ao chegar a escola, o educando terá plena condição de desenvolver se cognitivamente, além de garantir a frequência deste aluno pois só assim receberá o benefício. Estes são programas, e intervenções mediadas por políticas públicas para suprir a grande demanda de crianças pertencentes a rede pública, o nosso grande desafio será mudar esse jogo nem que minimamente para assim efetivamente cumprirmos o que diz a nossa constituição: “Educação dever do Estado, Direito de Todos” Essas crianças não conseguem aprender uma vez que a escola não realiza práticas pedagógicas que desenvolvam as estruturas cognitivas para a leitura e a escrita; a incompreensão da leitura e da escrita de forma interdisciplinar na formação do professor, e também as condições de vida das famílias dessas crianças, influenciam na aprendizagem desses alunos. No livro, Silvia Colello considera que a alfabetização não pode ser vista meramente como a transmissão mecânica da habilidade de ler e escrever. Antes, deve estar relacionada com a mais ampla formação do aluno e sua inserção na sociedade em que vive. Para isso, é necessário recorrer às concepções de língua, de ensino e de aprendizagem que, trazidas à luz por pesquisadores de várias áreas do conhecimento – como a

linguística, a sociologia e a psicologia -, contribuem para a prática pedagógica.

De acordo com Silvia, quando a língua é tomada como um código fixo ou um mecanismo de expressão – a mera transposição de uma ideia para o papel -, a escrita passa a ser concebida como um objeto monológico e inflexível, desvinculado dos propósitos comunicativos e do contexto da interlocução. “Na autonomia do texto que, uma vez fixado em um suporte (tela ou papel), supostamente se explica por si só, há um inevitável processo de exclusão do leitor, como se de fato ele não fizesse parte da situação comunicativa ou da construção de sentidos”, escreve a professora. “As consequências dessa condição aparecem com frequência na forma de descomprometimento do aluno, dificuldades de aprendizagem, prejuízo dos hábitos de leitura, rejeição ao status de leitor e escritor (como é o caso do ‘aluno copista’), analfabetismo de resistência, fracasso escolar e práticas linguísticas limitadas que sustentam o analfabetismo funcional.”

Uma prática bem diferente dessa concepção se dá quando a escrita é vista como “manifestação discursiva”, que acontece numa “situação de encontro e de interação”, como sugerido pelo pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975). “Nesse caso, a língua se constitui na relação entre pessoas que, pela negociação de sentidos, participam ativamente da construção linguística, entendendo-a como espaço de efetiva comunicação”, explica Silvia. “Admitir a natureza dialógica da escrita põe em evidência sua dimensão sociocultural, isto é, o fato de que ler e escrever só fazem sentido em um universo contextualizado, em função de determinadas condições de produção e de interpretação.” Para a professora, as práticas de escrita são legitimadas por “propósitos sociais” e pelos “modos do dizer historicamente situados”. Daí que, mais do que aprender o funcionamento do sistema da escrita, é necessário “aprofundar a inserção do sujeito no contexto das práticas letradas do seu mundo”.

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE ESCOLAR

A preocupação com a alfabetização é universal pelos líderes do nosso País, recentemente a Presidente Dilma lançou o “Pacto nacional pela alfabetização na idade certa” que teria como seu principal objetivo garantir que ocorra efetivamente a apropriação da leitura e escrita até os oito anos de idade, 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja que todas as crianças devem estar alfabetizadas até esta idade limite de oito anos, o Pnaic (Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa) foi criado em novembro de 2012 e conseguiu a adesão de mais de 90% dos municípios, foi firmado pelo Governo Federal, Prefeituras, governos Estaduais e Distrito Federal, esta medida governamental terá o investimento de 2,7 bilhões em capacitação, materiais didáticos, e bolsas para Professores Alfabetizadores.

A presidente destacou a importância da alfabetização na idade certa para garantir a igualdade de oportunidades a todos os brasileiros. “O nosso compromisso é garantir que toda criança de até oito anos, que estuda em escola pública, tenha o domínio da leitura e da escrita, e conheça as primeiras operações matemáticas. Esse é o fundamento para se construir uma vida cidadã. É o ponto de partida para que todos os brasileiros tenham, quando chegar a hora, a oportunidade de

competir, sempre em igualdade de condições”, afirmou a Presidente, e ainda classificou a iniciativa como estratégica para o País, sendo decisiva na diminuição das desigualdades sociais e regionais.

um ensino que possa trazer o mundo para a sala de aula e, ao mesmo tempo, tornar a escola instância significativa no contexto de vida, professores capazes de lidar com diferentes caminhos de produção e interpretação, dialogando com seus alunos e ampliando os mecanismos de interação e comunicação, e atividades linguísticas baseadas na ampliação de competências do ouvir e falar, ler e escrever. “Nesse sentido, o desafio dos educadores na sociedade contemporânea, mais do que alfabetizar, é investir na constituição do sujeito leitor e escritor, incorporando na sua prática o significado político da formação humana.”

“Nós não podemos ficar insensíveis à questão da desigualdade social. Está em jogo o futuro do Brasil. A insuficiência de aprendizado das crianças brasileiras da escola pública está na raiz da desigualdade e da exclusão. Nosso País só poderá se orgulhar de dar oportunidade igual para todos se esse pacto for cumprido de uma forma sistemática e obsessiva”, completou.

Os apontamentos da Presidente são extremamente validos, contudo o problema é um pouco mais complexo, não basta somente capacitar professores, distribuir diversas bolsas para esses professores se aprimorarem, a capacitação e a reciclagem profissional do educador são importante sim, porém não podemos nos restringir a isto levando em conta que o nosso desafio é muito maior, os dados apontam que cerca de 11,5% de crianças entre oito e nove anos são analfabetas no Brasil, estendendo um pouco mais esta idade o problema fica ainda maior, o índice de crianças entre sete e catorze anos sobe para 87%.

Segundo Weisiz (1998), especialista em educação e coordenadora pedagógica do projeto Ler e Escrever de São Paulo, considera a meta proposta pelo governo de 8 anos bem ambiciosa e ainda acredita que o pacto não resolverá o problema das nossas crianças. Além de apontar que o precisaríamos de uma reformulação do sistema de educação pois para que essas crianças sejam alfabetizadas até a idade limite de 8 anos deveríamos ter uma pré-escola que auxiliasse o desenvolvimento integral desta criança para ter total condição de se apropriar efetivamente e de forma significativa da leitura e escrita.

A escola ideal está longe de ser atingida em qualquer país, mas o que fazer para mudar está realidade muitas vezes revoltante?! Devemos andar um passo de cada vez ,mas não podemos esquecer da nossa responsabilidade e obrigação, principalmente nos como professores e educadores fazendo o melhor de nós . Os nossos alunos de hoje serão o futuro de amanhã e não um amanhã distante, mas um amanhã estreito e muito perto, que irá influenciar na sociedade que veremos em breve, serão cidadãos atuantes na sociedade que elegerão nosso governo, e tomarão os maiores cargos.

De acordo com o Ministério da Educação(MEC),o Brasil tem em média 15,2% de crianças de 6,7 e 8 anos não alfabetizadas, cerca de 8 milhões de crianças dentro das escolas e em idade própria sem estarem alfabetizados, números já bem alarmantes, chegando em alguns municípios mais precários em 35% como em Alagoas e 34% como no Maranhão .O Pacto Nacional de educação na idade certa deve ao menos minimizar esses índices em uma visão mais

crítica diminuir essas discrepâncias e diferenças gritantes com relação a qualidade que existem da escola pública para a privada o que é um absurdo num país em desenvolvimento como o Brasil, devemos sim criar medidas, políticas para que aos poucos diminuamos essas diferenças e chegando num ponto onde todos se sentirão parte desta cultura escolar letrada, sintam se efetivamente cumprindo seus deveres mas também podendo reivindicar seus direitos de uma educação de qualidade como está previsto na nossa constituição Federal ,estarmos conscientes de que todos sem distinção nenhuma temos este direito dado por lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que esta pesquisa fosse efetivada levei em conta a pertinência e a importância do tema: Alfabetização na idade própria, além de minha total insatisfação com relação a alfabetização não ser prioridade no nosso País, essa insatisfação só me impulsionou e me incentivou a saber mais sobre. Esse panorama é resultado do grande número de alunos que chegam às escolas, mas não são alfabetizados. Esse fenômeno é encontrado em todo o Brasil. Por que os alunos não conseguem dominar os mecanismos de leitura e escrita? Por que outros apenas decodificam, mas não podem ler nem escrever de forma que a escrita seja um instrumento de inserção social? Por que a escola hoje está formando os analfabetos funcionais, que são em grande número em nosso país? Por que crianças sem nenhuma deficiência aparente não conseguem caminhar com sucesso na aquisição das habilidades necessárias para ler e escrever?

Muitos autores discursam e discutem sobre a importância da alfabetização na vida do cidadão, mas não vemos sugestões ou soluções para que o quadro de analfabetos ou mesmo dos analfabetos funcionais diminua, no desenvolvimento deste trabalho mostramos o quão grave está o problema apontando os índices de crianças analfabetas no Brasil, mais da metade das crianças matriculadas na escola no ensino fundamental e obrigatório não sabem ao menos ler e escrever, esta é a escola de qualidade prevista na nossa Constituição Federal?, Pois a definição de qualidade está bem longe disto.

Com todos esses questionamentos espero levar os leitores a um reflexão crítica em respeito a alfabetização e a qualidade da mesma, ao longo deste trabalho mostramos o quão importante é o indivíduo conter conhecimentos básicos da sua língua, ler, escrever e interpretar para se tornar um cidadão pleno que desenvolve a sua função dentro da sociedade, tem consciência de seus direitos e deveres Paulo Freire já dizia: A Educação é libertadora ,mas como mudar esta situação revoltante onde nossos alunos estão dentro da escola mas muitas das vezes não aprendem?! Existem metas e pactos a serem cumpridos e esperamos realmente que funcione de modo eficaz e significativo a ponto de melhorar esses índices absurdos de crianças analfabetas em idade escolar e consequentemente melhorando a educação no nosso país e tendo uma sociedade melhor ao longo desses anos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Legislação Superior**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf Acesso 20 nov. 2022.

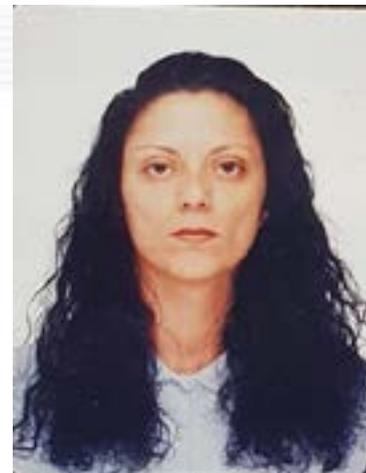
BRASIL. **Todos pela Educação**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-emidia/noticias/23942/brasil-tem-37milhoes-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola-mostra-unicef/> Acesso 20 nov. 2022.

SOARES, Magda, **Alfabetização e letramento** (2011).

TEBEROSKY, Ana, **Aprender a Ler e escrever** (2003).

SÃO PAULO. **Transporte**. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/transportes/saiba_como_e_e_como_funcion_a/transporte_escolar_gratuito/index.php?p=3878 Acesso 20 nov. 2022.

ALFABETIZAÇÃO E LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



KÁTIA CRISTINA LEMOS DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cruzeiro do Sul (2002); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Universidade Cruzeiro do Sul (2008); Especialista em Direito Educacional pela Faculdade de Educação Paulistana (2019); Especialista em Tutoria em Educação a Distância e Novas Tecnologias Educacionais pela Faculdade do Estado de São Paulo (2022). Professora do Ensino Fundamental I - EMEF Marisa Moretti Câmara (Prefeitura Municipal de São Paulo).

RESUMO

A alfabetização e a leitura na educação infantil são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Nesse estágio, o objetivo vai além do aprendizado de letras e palavras, visando à construção de uma base sólida para o pensamento crítico, criatividade e compreensão do mundo. A leitura estimula a imaginação, expande o vocabulário e aprimora a compreensão textual. O processo de alfabetização é gradual e dinâmico, onde as crianças exploram as letras por meio de experiências significativas. Atividades lúdicas, como jogos e histórias, tornam esse aprendizado mais prazeroso e eficaz. Teóricos como Paulo Freire afirmam que a alfabetização vai além da decodificação de palavras, sendo uma forma de integrar a criança em seu contexto sociocultural. Respeitar o ritmo individual de cada criança é crucial, e a personalização do ensino garante oportunidades de aprendizagem iguais, adaptadas às diversas habilidades da turma. As interações sociais desempenham um papel importante, promovendo a cooperação e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Diante de um mundo cada vez mais digital, a educação infantil enfrenta o desafio de equilibrar novas tecnologias com o valor dos livros físicos. O uso conjunto desses recursos pode resultar em uma alfabetização mais completa, preparando as crianças para os desafios contemporâneos. Assim, a alfabetização e a leitura são ferramentas não apenas de aprendizado, mas de formação crítica e cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Criatividade; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e a leitura na educação infantil desempenham um papel fundamental no

desenvolvimento cognitivo e social das crianças, indo além da simples aquisição de letras e palavras. Nesse estágio inicial, o objetivo é proporcionar uma base sólida para o pensamento crítico, a criatividade e a compreensão do mundo. A leitura, pode expandir o vocabulário e melhorar a compreensão textual, estimula a imaginação e promove um aprendizado dinâmico e prazeroso. Teóricos como Paulo Freire destacam que a alfabetização não se limita à decodificação de palavras, mas é uma ferramenta de inserção da criança em seu contexto sociocultural, contribuindo para a formação de uma consciência crítica. É essencial, nesse processo, respeitar o ritmo individual de cada aluno, garantindo que as diversas habilidades presentes na sala de aula sejam atendidas de maneira equitativa. Entretanto, a socialização e as interações em grupo são elementos chave para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Em um cenário educacional cada vez mais influenciado pelas tecnologias digitais, o desafio é integrar esses recursos de forma equilibrada com os métodos tradicionais, como o uso de livros físicos. O equilíbrio entre o digital e o físico pode enriquecer o processo de alfabetização, preparando as crianças para os desafios do mundo contemporâneo. Portanto, a alfabetização e a leitura na educação infantil não são apenas meios de aprendizado, mas também instrumentos essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

ALFABETIZAÇÃO E LEITURA PAPEL FUNDAMENTAL NO COGNITIVO E SOCIAL PARA AS CRIANÇAS

A alfabetização e a leitura desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, especialmente na educação infantil, onde se constroem as bases para futuras aprendizagens e interações. O processo de alfabetização vai além do simples ato de ensinar a ler e escrever; trata-se de um fenômeno complexo que envolve a aquisição de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e culturais, fundamentais para o crescimento integral da criança.

O desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisições, desenvolvimento intelectual e linguístico relacionado à fala interior e pensamento. Impondo estruturas superiores, ao saber de novos conceitos evita-se que a criança tenha que reestruturar todos os conceitos que já possui (COELHO, PISONI, 2012, p.148).

No cognitivo, a alfabetização estimula o desenvolvimento de habilidades como o raciocínio lógico, a memória, a concentração e a capacidade de resolver problemas. A leitura, em particular, amplia o vocabulário da criança, promove a compreensão textual e desperta a imaginação. Através dela, as crianças começam a perceber o mundo ao seu redor, conectando o que leem com suas experiências de vida, o que é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico. Segundo Vygotsky, a interação com a linguagem escrita, mediada por adultos e pelo contexto social, promove o avanço nas zonas de desenvolvimento proximal, levando a aprendizagens mais complexas.

No social, a alfabetização é uma ferramenta de inclusão e cidadania. O ato de ler e escrever permite que as crianças compreendam e se comuniquem com o mundo de forma mais eficaz, participando ativamente da sociedade. A leitura em grupo, por exemplo, desenvolve habilidades de cooperação, escuta e respeito às opiniões dos outros. Além disso, a alfabetização é um caminho para a construção da identidade, pois ao ler e escrever, a criança expressa suas ideias, sentimentos e valores, dialogando com sua cultura e a sociedade em que vive.

A interação entre o cognitivo e o social é reforçada quando se utilizam práticas pedagógicas que promovem a leitura como uma atividade lúdica e significativa. Atividades como contar histórias, dramatizações e jogos com palavras tornam o processo de alfabetização mais envolvente e prazeroso, ajudando as crianças a internalizarem o conteúdo de forma natural e espontânea. A ludicidade no ensino da leitura e escrita, portanto, é uma estratégia eficiente para garantir que as crianças não apenas dominem o código alfabético, mas também desenvolvam uma relação positiva com o conhecimento.

Na alfabetização e leitura é a importância da personalização do ensino, que deve respeitar o ritmo e as particularidades de cada criança. A educação infantil lida com uma diversidade de perfis de aprendizagem, e cabe ao educador adaptar suas práticas pedagógicas para atender essas diferenças, promovendo uma aprendizagem inclusiva. Segundo Paulo Freire, a alfabetização não é apenas a capacidade de decodificar palavras, mas também a capacidade de ler o mundo, compreendendo as estruturas sociais e culturais ao redor. Portanto, ensinar a ler é também ensinar a interpretar o mundo de maneira crítica.

No contexto contemporâneo, em que o uso de tecnologias digitais se torna cada vez mais presente na vida das crianças, a alfabetização e a leitura ganham novos desafios e possibilidades. A introdução de ferramentas tecnológicas no processo de alfabetização pode complementar os métodos tradicionais, desde que seja feita de maneira equilibrada e consciente, sem perder de vista a importância dos livros físicos e da interação direta com os textos.

Portanto, alfabetizar não é apenas inserir a criança no universo da leitura e da escrita, mas também prepará-la para ser um sujeito crítico e participativo na sociedade. A alfabetização e a leitura são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, e seu impacto positivo pode se refletir ao longo de toda a vida escolar e profissional, formando cidadãos mais autônomos, reflexivos e capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com criatividade e confiança.

A ALFABETIZAÇÃO E A LEITURA, APRIMORANDO O PENSAMENTO CRÍTICO, A CRIATIVIDADE E A COMPREENSÃO DO MUNDO

A alfabetização e a leitura, desde os primeiros anos de vida escolar, desempenham um papel essencial no aprimoramento do pensamento crítico, da criatividade e da compreensão do mundo pelas crianças. Esses processos não se limitam à decodificação de letras e palavras, mas são, na verdade, os pilares para o desenvolvimento integral do ser humano, proporcionando a base para uma formação intelectual sólida, a capacidade de interpretar o mundo de forma crítica e a habilidade de imaginar novas possibilidades e realidades. No entanto, o aprendizado técnico da leitura e escrita; trata-se de ensinar a criança a pensar criticamente, a refletir sobre o que lê e a questionar o mundo ao seu redor. Ao interagir com textos, a criança começa a interpretar informações, avaliar argumentos e perceber diferentes perspectivas. Isso estimula o raciocínio lógico, a capacidade de identificar padrões, fazer inferências e tirar conclusões, que são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico. Segundo Paulo Freire, a alfabetização não deve ser um ato

mecânico, mas um processo de "leitura do mundo", em que o educando adquire uma consciência crítica da realidade que o cerca e se torna capaz de transformá-la. Assim, a alfabetização torna-se um instrumento de libertação e de empoderamento, permitindo que as crianças sejam capazes de analisar criticamente o mundo e agir de maneira consciente em suas decisões e atitudes.

A leitura é uma janela para diferentes mundos, histórias e realidades, estimulando a imaginação das crianças. Quando uma criança lê, ela é transportada para cenários novos e desafiadores, onde explora ideias e conceitos que ultrapassam os limites de sua experiência cotidiana. Isso não apenas amplia sua visão de mundo, mas também incentiva a criação de novas ideias, soluções inovadoras para problemas e a expressão artística. O processo de criação de histórias, por exemplo, exercita o uso de diferentes formas de pensar e explorar possibilidades, nutrindo a criatividade. A alfabetização, nesse sentido, proporciona um ambiente propício para que as crianças desenvolvam a capacidade de inovar e pensar fora dos padrões estabelecidos, uma habilidade cada vez mais valorizada em um mundo que demanda soluções criativas para desafios complexos. Assim, a leitura também é uma ferramenta poderosa para ampliar a compreensão que a criança tem sobre o mundo. Ao ler, a criança se depara com diferentes culturas, modos de vida, épocas históricas e realidades sociais. Isso a ajuda a desenvolver empatia, compreender a diversidade humana e reconhecer a complexidade das relações sociais e culturais. Além disso, a leitura possibilita que as crianças se apropriem de conhecimentos que vão além do que é ensinado formalmente em sala de aula, enriquecendo sua visão sobre temas como ciência, história, meio ambiente e cidadania. Segundo Vygotsky, o processo de aprendizado é mediado pelas interações sociais e culturais, e a leitura é um dos meios mais eficazes de mediar essas interações, pois coloca a criança em contato com saberes e experiências que expandem sua compreensão sobre o mundo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p.9).

Ao integrar o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da compreensão do mundo, a alfabetização e a leitura contribuem para o crescimento integral da criança, preparando-a não só para a vida acadêmica, mas também para ser um cidadão participativo e consciente. Essa educação integral não se limita à memorização de conteúdos, mas envolve a construção de uma visão crítica e criativa sobre o que é aprendido, criando um ser humano capaz de pensar por conta própria e de atuar de maneira transformadora na sociedade.

Na atualidade, a tecnologia e a informação estão cada vez mais presentes no cotidiano, a alfabetização e a leitura precisam se adaptar para continuar desempenhando seu papel formador. As crianças de hoje têm acesso a uma quantidade sem precedentes de informações e, por isso, é ainda mais importante que desenvolvam a habilidade de ler criticamente o que consomem, discernindo entre fatos, opiniões e desinformação. Além disso, o uso de novas tecnologias pode complementar o processo de alfabetização, oferecendo recursos interativos e dinâmicos que podem potencializar o aprendizado, desde que usados de maneira equilibrada e consciente.

Portanto, muito mais do que etapas iniciais do aprendizado escolar. Elas são ferramentas transformadoras, capazes de aprimorar o pensamento crítico, estimular a criatividade e expandir a compreensão do mundo pelas crianças. Educadores e famílias desempenham um papel funda-

mental nesse processo, ao oferecer um ambiente rico em experiências de leitura e alfabetização que sejam significativas e motivadoras, e que preparem as crianças para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança com curiosidade, inovação e reflexão crítica. Através dessas práticas, a alfabetização se torna não apenas um meio de comunicação, mas uma ponte para o desenvolvimento pleno e uma chave para a participação ativa na sociedade.

A LEITURA EXPANSÃO DO VOCABULÁRIO, COMPREENSÃO TEXTUAL, ESTIMULO DA IMAGINAÇÃO

A leitura, desde os primeiros anos de vida, desempenha um papel central no desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas das crianças, atuando como uma ferramenta poderosa para a expansão do vocabulário, a melhoria da compreensão textual e o estímulo à imaginação. Cada um desses aspectos é fundamental para a formação integral do indivíduo, pois contribui para que a criança não apenas adquira conhecimento, mas também desenvolva capacidades que a acompanharão ao longo da vida acadêmica e social.

Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. (FREIRE, 1989, p.13).

EXPANSÃO DO VOCABULÁRIO

Quando uma criança se engaja em atividades de leitura, ela é exposta a uma ampla variedade de palavras, frases e expressões que podem não fazer parte de sua linguagem cotidiana. Essa exposição contínua a novas palavras, muitas vezes em contextos ricos e variados, permite que a criança adquira vocabulário de maneira natural e progressiva. O aumento do repertório linguístico não se limita à simples memorização de palavras; envolve a compreensão de significados, nuances e usos apropriados em diferentes situações. Isso é essencial não só para melhorar a comunicação oral e escrita, mas também para enriquecer o pensamento e o raciocínio da criança. Estudos mostram que crianças que leem regularmente apresentam um vocabulário mais extenso e uma maior facilidade em assimilar novas palavras, o que contribui diretamente para o sucesso acadêmico e a capacidade de interagir em diversas situações sociais.

COMPREENSÃO TEXTUAL

A leitura também aprimora a capacidade da criança de interpretar, analisar e compreender textos, um processo conhecido como compreensão textual. Essa habilidade vai além da simples decodificação de palavras, pois envolve a capacidade de entender o contexto, inferir significados implícitos, identificar a estrutura narrativa e estabelecer conexões entre diferentes partes do texto.

Ao ler, a criança aprende a extrair informações importantes, a reconhecer diferentes tipos de textos e a lidar com múltiplos níveis de complexidade na leitura. Isso é crucial para o desempenho acadêmico, já que a capacidade de compreender textos é a base para o aprendizado em todas as disciplinas. Além disso, a leitura frequente fortalece a habilidade de interpretar não apenas textos escritos, mas também outras formas de comunicação, como gráficos, imagens e multimídia, o que é cada vez mais relevante no mundo contemporâneo.

ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO

Um dos aspectos mais fascinantes da leitura é o poder de transportar a criança para universos fictícios, cenários fantásticos e realidades distintas. Ao mergulhar em histórias, a imaginação da criança é estimulada, permitindo que ela crie mentalmente personagens, lugares e situações que muitas vezes estão além de sua experiência imediata. Essa capacidade de imaginar o "novo" e o "diferente" é fundamental para o desenvolvimento da criatividade, uma habilidade que tem sido cada vez mais valorizada no mundo moderno. Através da leitura, as crianças aprendem a pensar fora dos padrões convencionais, a explorar possibilidades alternativas e a exercitar sua própria capacidade de invenção. Isso não só as ajuda a desenvolver soluções criativas para problemas, mas também as encoraja a expressar seus próprios pensamentos e ideias de maneira inovadora.

A imaginação estimulada pela leitura também desempenha um papel crucial na empatia e no entendimento das emoções e perspectivas dos outros. Quando as crianças leem sobre personagens com diferentes experiências de vida, sentimentos e dilemas, elas começam a expandir sua própria compreensão emocional e social. Elas aprendem a colocar-se no lugar dos outros, a considerar diferentes pontos de vista e a refletir sobre como as ações e escolhas afetam os outros ao seu redor. Isso é fundamental para o desenvolvimento das competências socioemocionais, uma parte essencial da formação integral.

No entanto, a expansão do vocabulário, compreensão textual e estímulo à imaginação estão profundamente interligados e se reforçam mutuamente. A leitura não apenas amplia o vocabulário, mas também fortalece a compreensão textual, à medida que as crianças se deparam com palavras e frases que precisam ser interpretadas no contexto da narrativa. Ao mesmo tempo, o processo de imaginar cenários e personagens ajuda a criança a compreender melhor o que está sendo lido, pois ela precisa visualizar o texto e fazer conexões entre o que é dito e o que pode ser entendido implicitamente. Isso transforma a leitura em uma atividade dinâmica e envolvente, que vai além da simples absorção de informações.

Essas habilidades são transferíveis para outros contextos da vida. Crianças que desenvolvem uma boa compreensão textual, por exemplo, tendem a ter melhor desempenho em disciplinas como matemática e ciências, onde a interpretação de problemas e a leitura de textos explicativos são fundamentais. Da mesma forma, a imaginação estimulada pela leitura pode ser aplicada à resolução de problemas em várias áreas da vida, desde a resolução de conflitos interpessoais até a abordagem de questões complexas no ambiente acadêmico e profissional.

A leitura é uma ferramenta poderosa que contribui para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, expandindo seu vocabulário, aprimorando sua capacidade de compreensão textual e estimulando sua imaginação. Ao investir no hábito da leitura desde cedo, tanto em casa quanto na escola, estamos proporcionando às crianças não apenas os recursos necessários para o sucesso acadêmico, mas também habilidades fundamentais para a vida, como o pensamento crítico, a criatividade e a empatia. Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, essas são qualidades essenciais para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que o futuro reserva. A leitura, portanto, não é apenas uma atividade prazerosa; é uma porta aberta para um desenvolvimento pleno e para um entendimento mais profundo de si mesmo e do mundo ao redor.

APRENDIZADO DE LEITURA E ESCRITA DE MANEIRA LÚDICA – JOGOS E HISTÓRIAS

O aprendizado de leitura e escrita na educação infantil de maneira lúdica é uma abordagem inovadora e essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Integrar jogos e histórias ao processo de alfabetização transforma a sala de aula em um ambiente interativo e prazeroso, onde o ensino das habilidades de leitura e escrita acontece de forma mais natural, significativa e envolvente. A ludicidade tem o poder de despertar o interesse e a motivação dos alunos, tornando o aprendizado uma experiência prazerosa, ao invés de uma tarefa puramente mecânica ou repetitiva.

Os jogos são ferramentas pedagógicas poderosas que ajudam as crianças a aprender enquanto brincam. Eles promovem o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a leitura e a escrita, como a percepção visual, a coordenação motora fina, o reconhecimento de letras e sons, e a formação de palavras. Além disso, os jogos estimulam o pensamento lógico, a memória e a atenção, que são competências essenciais para a alfabetização.

Assim, os jogos educativos no processo de alfabetização são os jogos de memória com letras e palavras, que ajudam as crianças a associar imagens a palavras, reforçando a identificação de letras e sons. Outros jogos, como caça-palavras, quebra-cabeças de sílabas e bingo de palavras, incentivam o reconhecimento de padrões e a construção de palavras, o que é essencial para a fluência na leitura e na escrita. Também promovem a interação social, incentivando as crianças a trabalharem em equipe, a se comunicarem e a resolverem problemas juntas. Isso é particularmente importante para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, pois ensina às crianças a cooperar, a lidar com frustrações e a celebrar conquistas coletivas, reforçando a ideia de que o aprendizado é um processo colaborativo.

As histórias, por sua vez, desempenham um papel crucial no processo de alfabetização, pois despertam a imaginação e a curiosidade das crianças, ao mesmo tempo em que enriquecem o vocabulário e melhoram a compreensão textual. Contar e ouvir histórias é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da linguagem, pois proporciona às crianças a oportunidade de entrar em contato com diferentes estruturas narrativas, personagens e contextos.

As histórias infantis para as crianças, estimulam o desenvolvimento da linguagem oral, a

construção de frases e o entendimento de que as palavras têm significado e estão organizadas de maneira lógica. As crianças começam a perceber que as histórias têm início, meio e fim, o que as ajuda a desenvolver habilidades de sequenciamento, uma habilidade essencial para a escrita e para a organização de ideias.

A narração de histórias também serve como uma ferramenta para a criação de um ambiente alfabetizador, onde as crianças se familiarizam com os elementos da escrita, como a direção da leitura, o espaçamento entre palavras e a pontuação. Além disso, contar histórias oferece oportunidades para que as crianças façam perguntas, participem ativamente e até mesmo inventem suas próprias narrativas, o que estimula a criatividade e a autonomia no processo de aprendizagem.

A integração de jogos e histórias no ensino da leitura e da escrita torna o processo mais dinâmico e participativo. Um exemplo de como isso pode ser feito é através da dramatização de histórias, onde as crianças podem interpretar os personagens, criando um vínculo mais profundo com o enredo e os textos. Essa prática não só fortalece a compreensão da narrativa, mas também desenvolve a expressão oral e escrita, já que as crianças podem recriar os diálogos e inventar novos desfechos para as histórias.

O uso de jogos de palavras com base em histórias que já foram lidas ou contadas. As crianças podem criar suas próprias palavras cruzadas, ou jogos de adivinhação com palavras-chave da história, reforçando o vocabulário aprendido de forma lúdica. Além disso, a leitura compartilhada, onde o professor e as crianças leem juntos uma história em voz alta, cria um ambiente de apoio que incentiva os alunos a se envolverem mais ativamente no processo de leitura.

Através do cognitivo, o aprendizado lúdico ajuda a fortalecer a memória, a concentração e a capacidade de resolver problemas de forma criativa. Quando as crianças estão engajadas em jogos e histórias, elas são desafiadas a pensar de maneiras diferentes, a formular hipóteses e a testar soluções, o que promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da flexibilidade cognitiva.

No emocional, o aprendizado através de jogos e histórias contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima. Quando as crianças conseguem resolver um desafio ou completar uma tarefa dentro de um jogo, elas sentem uma sensação de realização que as motiva a continuar aprendendo. Além disso, o ambiente lúdico reduz o medo do erro, já que os jogos oferecem a oportunidade de tentar novamente e aprender com os erros de forma leve e divertida.

As histórias e jogos também promove a empatia e a habilidade de lidar com emoções, já que as crianças, ao se colocarem no lugar dos personagens, desenvolvem a capacidade de compreender e interpretar diferentes sentimentos e situações. Isso é fundamental para o desenvolvimento da inteligência emocional e para a formação de indivíduos mais conscientes e colaborativos.

Embora os benefícios do uso de jogos e histórias no aprendizado de leitura e escrita sejam claros, é importante que os educadores façam uma seleção criteriosa dos materiais e atividades, de modo que eles estejam alinhados com os objetivos pedagógicos e as necessidades individuais de cada aluno. Além disso, é essencial que o lúdico seja incorporado de forma equilibrada no currículo, garantindo que haja uma progressão no aprendizado e que os jogos e histórias não sejam apenas momentos de diversão, mas que contribuam efetivamente para o desenvolvimento das habilidades

de leitura e escrita.

Os recursos como jogos e histórias, no processo de alfabetização na educação infantil são estratégias poderosas para tornar o aprendizado mais significativo, prazeroso e eficaz. Essa abordagem lúdica não só facilita o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também promove o crescimento cognitivo, social e emocional das crianças, preparando-as para os desafios futuros de maneira mais integrada e completa. Ao adotar essa metodologia, os educadores podem garantir que o aprendizado seja uma experiência envolvente e transformadora, contribuindo para a formação de indivíduos criativos, críticos e socialmente engajados.

Respeitar o ritmo individual de cada criança é crucial, e a personalização do ensino garante oportunidades de aprendizagem iguais, adaptadas às diversas habilidades da turma. As interações sociais desempenham um papel importante, promovendo a cooperação e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Diante de um mundo cada vez mais digital, a educação infantil enfrenta o desafio de equilibrar novas tecnologias com o valor dos livros físicos. O uso conjunto desses recursos pode resultar em uma alfabetização mais completa, preparando as crianças para os desafios contemporâneos. Assim, a alfabetização e a leitura são ferramentas não apenas de aprendizado, mas de formação crítica e cidadã.

AS INTERAÇÕES SOCIAIS PROMOVEM A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

As interações sociais desempenham um papel central no desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças na educação infantil. Desde cedo, as crianças começam a formar suas habilidades de comunicação, empatia, resolução de conflitos e cooperação, todas essenciais para a convivência em sociedade. O ambiente escolar, como um dos primeiros espaços sociais que a criança frequenta fora do núcleo familiar, é fundamental para promover essas interações de forma intencional e significativa. No entanto, as interações sociais na educação infantil possibilitam às crianças oportunidades para aprender a lidar com as emoções e desenvolver comportamentos apropriados em diferentes situações. Através do contato com colegas e educadores, elas aprendem a compartilhar, esperar sua vez, negociar e solucionar problemas de forma colaborativa. Essas habilidades são essenciais para o convívio social e contribuem para a construção de uma base emocional saudável.

De acordo com Lev Vygotsky, teórico da psicologia do desenvolvimento, a interação social é uma das principais fontes de aprendizado. Vygotsky argumenta que o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças é mediado por suas interações com outros, especialmente com adultos e colegas mais experientes. Ele descreve o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que é a distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que ela pode alcançar com a ajuda de outras pessoas. Nesse sentido, as interações sociais na educação infantil ajudam as crianças a expandir suas capacidades cognitivas e emocionais, levando-as a novos níveis de compreensão e competência.

A cooperação, uma das principais habilidades sociais promovidas pela interação entre crianças, é essencial para o trabalho em grupo e a construção de relacionamentos saudáveis. Nas atividades em grupo, as crianças aprendem a dividir tarefas, a ouvir as ideias dos outros e a trabalhar juntas para alcançar um objetivo comum. Esse processo estimula a comunicação e o respeito mútuo, ao mesmo tempo em que fortalece a capacidade de resolver problemas coletivamente.

Atividades como jogos cooperativos, projetos em grupo e atividades lúdicas compartilhadas são exemplos práticos de como a escola pode promover a cooperação. Nessas atividades, o sucesso é alcançado não individualmente, mas pela colaboração entre os participantes. Isso ensina às crianças a importância de trabalhar em equipe e as prepara para enfrentar desafios futuros em diversos contextos sociais e profissionais.

As competências socioemocionais, que envolvem habilidades como autocontrole, empatia, resiliência, assertividade e capacidade de lidar com frustrações, são desenvolvidas principalmente por meio das interações sociais. Na educação infantil, essas competências são essenciais para que as crianças consigam se adaptar a novas situações, criar vínculos afetivos e enfrentar dificuldades com confiança. Também, as competências mais importantes que surgem nas interações sociais é a empatia, que é a capacidade de entender e compartilhar os sentimentos dos outros. Ao interagir com os colegas, as crianças começam a perceber que suas ações têm impacto sobre os sentimentos alheios. Isso as ajuda a desenvolver um senso de responsabilidade e respeito pelo outro, o que é essencial para a construção de relacionamentos positivos ao longo da vida.

O autocontrole e a regulação emocional são habilidades fundamentais que também se fortalecem através das interações sociais. Situações de conflito, como disputas por brinquedos ou discordâncias em atividades em grupo, oferecem às crianças a oportunidade de aprender a lidar com emoções negativas, como frustração, raiva ou tristeza, de maneira construtiva. Com o apoio dos educadores, elas começam a entender que é possível negociar e resolver problemas sem recorrer a comportamentos agressivos ou impulsivos.

Os educadores têm um papel crucial no desenvolvimento das interações sociais na educação infantil, pois são responsáveis por mediar e orientar os relacionamentos entre as crianças. Ao observar as interações, os educadores podem identificar oportunidades de ensino para ajudar as crianças a desenvolver habilidades sociais e emocionais. Por exemplo, quando uma criança está com dificuldades para compartilhar, o professor pode intervir, explicando a importância de dividir e ajudar a criança a praticar essa habilidade de forma gradual. Os professores, podem criar ambientes de aprendizagem que incentivem a cooperação e o diálogo. Organizar atividades em pequenos grupos, promover brincadeiras de faz de conta e oferecer desafios que exijam colaboração são maneiras eficazes de fortalecer as interações sociais. Os professores também desempenham um papel de modelo, demonstrando comportamentos positivos, como paciência, respeito e empatia, que as crianças tendem a imitar.

A promoção de interações sociais na educação infantil também é fundamental para a inclusão. Ao incentivar o convívio entre crianças de diferentes origens, capacidades e contextos, a escola ajuda a construir uma cultura de respeito à diversidade. Crianças com deficiências, por exemplo, podem se beneficiar enormemente de interações sociais que promovam a aceitação e a

cooperação, criando um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

A educação infantil é um momento importante para combater preconceitos e estereótipos, ensinando às crianças que todas as pessoas são valiosas e merecem ser tratadas com respeito e igualdade. Ao vivenciarem essa diversidade desde cedo, as crianças se tornam mais abertas e receptivas às diferenças, o que contribui para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Os benefícios das interações sociais na educação infantil se estendem muito além dos primeiros anos escolares. Crianças que desenvolvem boas habilidades sociais e emocionais tendem a ter melhor desempenho acadêmico, maior resiliência diante de desafios e relacionamentos interpessoais mais saudáveis ao longo da vida. Elas também são mais propensas a se tornarem adultos emocionalmente equilibrados, com alta capacidade de trabalhar em equipe, resolver conflitos de forma pacífica e lidar com o estresse de maneira eficaz.

As interações sociais promovem a autoconfiança, pois as crianças que aprendem a se comunicar de maneira eficaz e a construir relações positivas são mais seguras e se sentem mais preparadas para enfrentar novas experiências. Essa autoconfiança é essencial para o sucesso acadêmico e profissional no futuro, além de contribuir para o bem-estar emocional. No entanto, sejam essenciais para o desenvolvimento das competências socioemocionais, há desafios a serem enfrentados no ambiente escolar. Crianças que apresentam dificuldades de socialização, seja por timidez ou por questões comportamentais, podem ter mais dificuldade de se integrar ao grupo. Nesse caso, é importante que o educador ofereça apoio individualizado, criando estratégias que ajudem essas crianças a se envolverem em interações positivas com os colegas.

A mediação de conflitos entre as crianças, que são inevitáveis em ambientes sociais. Os educadores precisam estar preparados para lidar com essas situações de maneira equilibrada, ajudando as crianças a resolverem seus problemas de forma construtiva e ensinando-as a importância do diálogo e da empatia.

As interações sociais na educação infantil são fundamentais para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, empatia e autocontrole. Ao promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo, a escola desempenha um papel crucial na formação de indivíduos emocionalmente equilibrados, capazes de se relacionar de forma saudável e de contribuir positivamente para a sociedade. Ao investir nas interações sociais desde a infância, estamos preparando as crianças para os desafios do futuro, garantindo que elas se tornem adultos empáticos, cooperativos e resilientes.

O DESAFIO DO EQUILÍBRIO DAS TECNOLOGIAS E OS LIVROS FÍSICOS

O desafio de equilibrar o uso de tecnologias e livros físicos na educação é uma questão atual e crucial. As tecnologias digitais oferecem recursos interativos e acessibilidade, ampliando as possibilidades de aprendizado personalizado e dinâmico. No entanto, o uso excessivo de dispositivos pode limitar a concentração e o desenvolvimento de habilidades cognitivas associadas à leitura profunda e à reflexão crítica, que os livros físicos promovem.

O equilíbrio entre ambos é essencial para aproveitar os benefícios de cada meio. Enquanto as tecnologias enriquecem a experiência educacional com novos formatos e informações em tempo real, os livros físicos continuam sendo fundamentais para desenvolver a atenção, o foco e a apreciação da leitura. Um uso consciente e moderado de ambos pode criar uma educação mais completa e eficaz, preparando os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais digital, sem perder os valores do aprendizado tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e a leitura na educação infantil desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, indo além da mera aquisição de habilidades de leitura e escrita. Esses processos constroem as bases para o pensamento crítico, a criatividade e a compreensão do mundo, preparando os pequenos para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea de maneira mais consciente e participativa. A leitura, em especial, promove a expansão do vocabulário e a imaginação, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

O respeito ao ritmo individual de cada criança é indispensável, e a personalização do ensino permite que todos tenham oportunidades equitativas de aprendizado. As atividades lúdicas, como jogos e histórias, não apenas tornam o processo mais envolvente, mas também reforçam a importância do prazer no aprender. As interações sociais, por sua vez, estimulam o desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais para a vida em sociedade.

Contudo, o desafio de equilibrar o uso de tecnologias com o valor dos livros físicos na educação infantil exige uma abordagem consciente e moderada. Essa integração adequada pode potencializar o aprendizado, sem desconsiderar a importância do contato direto com o texto impresso. Portanto, a alfabetização e a leitura devem ser vistas como ferramentas de formação integral, capazes de transformar crianças em cidadãos críticos, criativos e engajados com o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010.**

Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso 16 set. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Sealf/Secretaria de Alfabetização. **Formação Continuada em Práticas de Alfabetização**. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/informacoes>. Acesso 16 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 16 set. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/art_205. Acesso 16 set. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Diário Oficial da União: seção 1, Edição: 70-A – Extra. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-9-765-de11-de-abrilde-2019-71137431>

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar**. 2016. Acesso 20 set. 2024.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Rio Grande do Sul, Centro Universitário Cenecista de Osório. Osório, Revista ePed- FACOS/CNEC, Vol. 2 - N° 1 – AGO/2012. UNICENEC. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/vygotsky_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf. Acesso 16 set. 2024.

FREIRE, Paulo. 1921 – **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

PSICOPEDAGOGIA E PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM



PAULA CRISTINA DA SILVA BETTINI NUNES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2011); Especialista em Psicopedagogia institucional pela Faculdade Unimes (2014); Educação Infantil pela Faculdade Unimes (2015); Psicomotricidade pela Faculdade de educação São Luis (2022); Contação de história pela Faculdade Campos Salles (2023). Professora de Educação Infantil - no CEI CEU Três Lagos; Professora de Educação Infantil e ensino fundamental na EMEI Barão do Rio Branco.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo rever a atuação do profissional em psicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem, de maneira que esse profissional seja um facilitador junto à família e educadores que fazem parte desse processo. O objetivo é contribuir para uma reflexão sobre o tema do ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos e conceder fundamentação necessária para aumentar a capacidade de aprender dos educandos e assim como consequência a diminuição de uma futura evasão escolar por falta de estímulo e motivação durante o processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Processo; Ensino- aprendizagem; Psicopedagogo. Facilitador.

INTRODUÇÃO

Com base nos estudos na área da Psicopedagogia, o presente trabalho centraliza-se na linha de pesquisa: Psicopedagogia e processos de ensino-aprendizagem.

A seguinte pesquisa torna-se importante pois acredita-se ser extremamente necessária a atuação do psicopedagogo no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e necessita de profissionais que estejam qualificados para poder desenvolver e saber lidar com esse processo de ensinar e aprender.

Essa pesquisa será realizada para entender como se dá esse processo e a atuação do psicopedagogo como papel fundamental de facilitador do ensino-aprendizagem.

A pesquisa tem como base a fundamentação de diversos teóricos ligados ao tema, com o intuito de contribuir com a nossa prática pedagógica.

Ao alcançar os resultados desejados por meio dessa pesquisa, o objetivo é utilizar a esses resultados para um melhor aproveitamento na prática pedagógica do dia a dia, ao lidar com crianças, adolescentes e adultos e assim fazer valer a presente pesquisa.

O objetivo da pesquisa é contribuir para um melhor conhecimento dos problemas de ensino-aprendizagem, por meio de fundamentos teóricos que nos darão suporte para poder auxiliar no cotidiano da prática psicopedagógica.

A pesquisa deu-se início através do seguinte questionamento: “Como o profissional especializado em psicopedagogia pode contribuir para o complexo processo de ensinar e aprender?”

O objetivo é responder ao presente questionamento, dando base e fundamentos necessários, para que o profissional psicopedagogo possa atuar de maneira segura diante dos problemas apresentados e assim conseguir ser um facilitador tanto para os alunos quanto para os professores no ensino-aprendizagem. Além disso, dar suporte necessário para que o educador e o educando possam vencer os obstáculos desse complexo processo juntos, alcançando no final a almejada conquista da aprendizagem.

A metodologia a ser utilizada é a pesquisa bibliográfica em textos consagrados da literatura da área pesquisada.

PSICOPEDAGOGIA E SEU INÍCIO

Os estudos sobre o comprometimento na área escolar, tiveram início no final do século XVIII e início do século XIX na Europa, por meio de médicos que acreditavam que esse comprometimento dava-se por causas orgânicas.

Em 1958, no Brasil foi criado o Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) da Escola Guatemala. Seus objetivos eram: melhora da relação professor- aluno, criação de um clima mais receptivo para o aprendiz aproveitando seus conhecimentos prévios.

Esse serviço de orientação trabalhava junto à professora, para que ela pudesse respeitar e aproveitar a experiência do aluno.

Com relação ao início da psicopedagogia no Brasil, Masini refere-se:

Tanto as clínicas pedagógicas de Viena como o SOPP na então Guanabara constituem marcos do surgimento da Psicopedagogia nesses países e revelam a concepção de que este é um trabalho a ser desenvolvido na escola (MASINI, 1993, p. 17).

A escola, portanto, tem um papel imprescindível de garantir o avanço do processo de ensino-aprendizagem do aluno e junto com o profissional psicopedagogo que atua de forma preventiva, mas também, no esclarecimento de dificuldades de aprendizagem, visando evitar processos que conduzam às dificuldades da construção do conhecimento.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DO PSICOPEDAGOGO

Cabe a escola formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres.

A função básica da escola é garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo.

Daí a necessidade de haver uma relação estreita entre escola, alunos e o psicopedagogo, para que juntos possam vencer as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem e a escola assim consiga alcançar sua função básica de garantir a aprendizagem de conhecimentos desse educando e ele por sua vez passe a pensar, formular hipóteses, descobrir, falar, questionar, colocar suas opiniões e defender e argumentar seus pontos de vista.

Para Masini, o professor tem um papel fundamental para essas aquisições, para que o aluno alcance essas competências: “...é necessário que ela (professora) tenha conhecimento de teorias de aprendizagem e de como lidar com o aprendiz enquanto sujeito desse processo” (MASINI, 1993, p. 172).

Fica evidente a formação necessária dos profissionais da educação, no sentido de poder colaborar e participar significativamente do processo de aprendizagem do aluno.

Existem dois lados que estão envolvidos nesse processo: o do ser que ensina e do ser que é ensinado; o daquele que propicia condições de aprendizagem e o daquele que aprende.

Segundo Masini:

O preparo para lidar com o processo de aprendizagem e as possíveis dificuldades que venham a ocorrer constituem, pois, lacunas na formação do professor. Essas lacunas são as que requerem a presença da psicopedagogia e delineiam uma função que tem estado descoberta na escola (MASINI, 1993, p. 173).

Havendo essa deficiência, ou falta de formação por parte dos professores ao lidar com as dificuldades de aprendizagem dentro da sala de aula, torna-se imprescindível o profissional especializado em psicopedagogia na escola, que dará suporte à equipe e auxiliará acompanhando o processo do aluno para que esse compreenda o que é ensinado e supere suas dificuldades, além de propiciar condições específicas para que isso ocorra

APRENDIZAGEM POR MEIO DA INTERAÇÃO

De acordo com Aristóteles: “ensinar não é uma função vital, porque não tem o fim em si mesma; a função vital é aprender”.

Seguindo esse raciocínio de Aristóteles, vê-se quão importante é o ato de aprender.

Se aprender é tão fundamental e faz parte da vida, o que dizer daqueles que possuem dificuldade em aprender?

Sabemos que o processo da aprendizagem não se dá sozinha, mas nos educamos uns aos outros à medida que interagimos com todos ao nosso redor.

No livro “Pedagogia do oprimido” o educador Paulo Freire se refere a essa questão: “Ninguém educa ninguém, ninguém tampouco, se educa sozinho: o ser humano se educa em comunhão” (Freire, 2011).

O aprender se dá na convivência com o outro, onde ambos são parceiros mútuos nesse processo.

O processo de aprendizagem é básico na formação da pessoa, pois através dela somos capazes de fazer algo que nunca foi feito antes e por meio dela passamos a entender o mundo e nossa relação com ele.

Além da aprendizagem acontecer por meio da interação com o outro ela também depende de outros fatores como: inteligência, motivação, maturação e percepção. Além desses fatores, temos as influências ambientais e sociais como a família, a escola, a sociedade e a cultura.

Para que o psicopedagogo possa atuar de forma efetiva na dificuldade de aprendizagem, ele precisa compreender o processo de aprendizagem e os fatores que contribuem para o seu desenvolvimento. Isso irá facilitar quando ele tiver que investigar as causas da dificuldade de aprendizagem de alguém.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para compreender como se dá a aprendizagem de um modo significativo para o aluno, temos os estudos de David Paul Ausubel, que pesquisou sobre a aprendizagem significativa.

Nascido em Nova York, nos Estados Unidos em 1918, Ausubel era filho de imigrantes judeus. Formou-se em medicina psiquiátrica, mas dedicou parte de sua vida acadêmica à psicologia educacional.

Seu interesse pela forma como ocorre a aprendizagem é resultado do sofrimento que ele passou nas escolas norte-americanas.

Os conceitos de Ausubel são compatíveis com outras teorias do século XX, como a do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, e a sócio-interacionista de Lev Vygotsky.

A concepção de ensino e aprendizagem de Ausubel segue na linha oposta à dos behavioristas (acreditava-se na influência do meio sobre o sujeito). Para Ausubel, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

Segundo Ausubel: “O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece” (AUSUBEL, 1980).

Seguindo a teoria de Ausube, podemos partir dos conhecimentos prévios que os alunos já

possuem para que se dê início a uma aprendizagem significativa.

O conceito de aprendizagem significativa de Ausubel, que foi pensada para o contexto escolar, leva em consideração a história do sujeito e ressalta o papel dos docentes na formulação de situações que favoreçam a aprendizagem.

Para Ausubel há duas condições para que a aprendizagem significativa de fato ocorra:

1. O conteúdo a ser ensinado deve ser revelador, deve trazer significado ao aluno;
2. O estudante precisa estar disposto a relacionar o material de forma consistente e não arbitrária.

Ou seja, deve haver predisposição para aprender. Ao mesmo tempo o professor deve propor uma situação de ensino significativa ao aluno, que leve em consideração o contexto em que o aluno está inserido.

Por essa razão o papel do professor é essencial nesse processo de ensino-aprendizagem.

Ao preparar uma aula o professor não deve transformá-la em algo automático, mas propor atividades que possibilitem a reflexão e que o conteúdo apresentado tenha significado ao aluno.

RENDIMENTO ESCOLAR E A PSICOPEDAGOGIA

Uma grande preocupação e desafio para os educadores é o rendimento escolar insatisfatório.

Em especial no caso de escolas públicas, no Brasil, muitos alunos têm apresentado dificuldades de diferentes tipos e rendimento insatisfatório em relação a padrões definidos pela escola.

Na escola particular, o rendimento escolar insatisfatório, leva a um outro rumo, pois pais e professores geralmente procuram o auxílio de profissionais na busca de diagnóstico e ajuda.

Em muitos casos os alunos são encaminhados a um psicopedagogo, com a intenção de se esclarecer possíveis causas de mau rendimento escolar e de se definirem qual procedimento será adotado para resolver a situação.

Com relação à necessidade de psicopedagogos para lidar com as dificuldades de aprendizagem a autora Fini diz:

Nos últimos anos no Brasil, e como já assinalado, pode-se acompanhar uma significativa ampliação do trabalho psicopedagógico, em especial o tipo de atendimento específico de crianças e jovens que apresentam dificuldades relacionadas à escola. Pode-se constatar, nesses anos, o aumento do número de clínicas de atendimento psicopedagógico e um incremento sensível na realização de congressos e encontros, bem como na produção de pesquisas e publicações (FINI, 2001, p. 67-68).

Vemos, portanto, que a atuação o psicopedagogo está cada vez maior. Conforme pais e professores vão percebendo que precisam de auxílio para cuidar dos problemas de aprendizagem dos filhos e/ou alunos, a necessidade da atuação de um psicopedagogo aumenta. Com isso a profissão

passa a ser valorizada e reconhecida.

A atuação do psicopedagogo se dá, portanto em diferentes possibilidades, como: preventiva e principalmente como um elemento para a melhor compreensão e resolução dos problemas da escola pública, como o fracasso escolar e a evasão.

O trabalho psicopedagógico pode estar voltado para a assessoria de professores e demais educadores, nas escolas, com o objetivo de contribuir para a melhoria do trabalho docente.

O psicopedagogo também pode trabalhar com as concepções que os professores têm sobre os processos de ensino-aprendizagem e formá-los para um melhor rendimento escolar que favoreça os alunos que apresentam dificuldades.

Segundo Fini:

Nem sempre a escola leva em conta o processo de construção de conhecimentos, reconhecendo o papel ativo do aluno na elaboração do saber. As exigências da escola aos alunos nem sempre levam em conta a construção do sistema cognitivo e as diferentes formas de raciocínio (FINI, 2001, p. 71).

Frequentemente vemos isso acontecer no cotidiano do ambiente escolar. Quando a escola se depara com alunos que não estão alcançando um rendimento escolar conforme esperado, em alguns casos a escola (equipe de gestão, professores) acaba não sabendo como lidar com o problema e ele é transferido para alguém ou simplesmente ignorado.

Como algumas escolas nem sempre levam em conta o processo de ensino-aprendizagem de cada criança ou adolescente, este por si mesmo tende a se desmotivar e acaba por abandonar a escola, causando assim o aumento da evasão escolar.

Vale ressaltar que a evasão escolar se dá também por outros fatores e não só por a escola não levar em consideração o processo de construção do conhecimento dos alunos.

Com relação a essa questão a autora Fini diz:

Um aspecto a considerar é que, por vezes, os alunos apresentam problemas causados, mesmo que inadvertidamente, pelos próprios professores. O ensino de má qualidade, o preconceito e o estigma podem contribuir para que o aluno passe a apresentar comportamentos considerados difíceis e rendimento insuficiente academicamente e acabe por ser reprovado. Determinadas situações podem mesmo contribuir para que o aluno evite a escola, chegando até a evasão definitiva (FINI, 2001, p. 73).

Podemos dizer então, que a escola como um todo precisa estar preparada para amparar este aluno, pensando em ações educativas de como motivá-lo e não rotulá-lo, pois isso pode acabar por prejudicar a autoestima desse aluno. Algo que favorece a essa baixa autoestima é uma prática bem comum nas escolas de distribuição dos alunos em grupos de mais e menos fracos, a reunião de alunos reprovados e considerados “problemas” em uma mesma classe.

Nesse sentido, o papel do professor e do psicopedagogo é extremamente importante, pois trabalhando juntos é possível acompanhar o trabalho do aluno de modo espontâneo sem pressão excessiva, sabendo acompanhar o ritmo desse aluno, além de pensar em métodos específicos para que o aluno passe a ter um melhor rendimento escolar, o que será a consequência do seu avanço no processo de ensino-aprendizagem.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

A importância do psicopedagogo diante das dificuldades começa quando se tem consciência das dificuldades dos alunos. Daí é pensado em quais são os objetivos, os temas de estudo e as tarefas que serão empregadas junto com o professor e na escola como um todo.

Como as escolas estão cada vez mais preocupadas com os alunos que tem dificuldades de aprendizagem, o papel do psicopedagogo como um profissional qualificado é de dar assistência aos professores e demais profissionais da instituição escolar para que haja uma melhoria nas condições do processo ensino- aprendizagem, além de trabalhar também com a prevenção dos problemas de aprendizagem.

Segundo Bossa:

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/ prático das políticas educacionais, fazendo com que professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais da aprendizagem da criança ou da própria ensinagem (BOSSA, 1994, p. 23).

O psicopedagogo precisa estar altamente qualificado para que possa atender à demanda exigida no seu campo de atuação, pois através de técnicas e métodos próprios, o psicopedagogo possibilita que haja uma intervenção que vise a solução para os problemas de aprendizagem no ambiente escolar.

O psicopedagogo também elege a metodologia e/ou a forma de intervenção como o objetivo para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Para Bossa (2000), o psicopedagogo tem muito trabalho a ser realizado no ambiente escolar. Ela cita que a sua atuação inclui:

1. Orientar os pais;
2. Auxiliar os professores e demais profissionais nas questões pedagógicas;
3. Colaborar com a direção para que haja um bom entrosamento entre todos os integrantes da instituição;
4. Socorrer o aluno que esteja sofrendo, qualquer que seja a causa.

Percebemos como a atuação de um psicopedagogo é importante dentro do contexto escolar, pois através de suas intervenções ele pode ajudar os alunos quando precisam.

Por outro lado, vários fatores contribuem para atrapalhar o rendimento de uma criança na escola e por fim conduzi-la a uma dificuldade de aprendizagem. Dentre esses fatores estão: problemas familiares, com os professores, com os colegas de turma, no conteúdo escolar, entre outros.

O psicopedagogo sabendo observar e encontrar a causa que levou a essa dificuldade de

aprendizagem, saberá intervir e pensar em novas propostas que irão facilitar a aprendizagem desse aluno.

Por isso é importante uma parceria entre psicopedagogo e professor para que sejam feitas as intervenções necessárias para que possibilite uma aprendizagem enriquecedora.

Para que isso ocorra é imprescindível o acompanhamento por parte da família do educando, pois essa poderá contribuir muito para o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

O psicopedagogo em parceria com a escola realiza reuniões de pais, para esclarecer o desenvolvimento de seus filhos, nos conselhos de classe faz a avaliação do processo metodológico, acompanhando e sugerindo atividades buscando estratégias e apoio necessário para cada criança com dificuldade.

Os objetivos do psicopedagogo finalmente são alcançados quando se tem a compreensão das necessidades de aprendizagem de determinado aluno e favorece para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem.

O psicopedagogo torna-se uma ferramenta poderosa no auxílio da aprendizagem.

O PSICOPEDAGOGO E SUA ATUAÇÃO JUNTO À ESCOLA

O primeiro vínculo que a criança tem é com a família e essa é responsável por grande parte da sua educação e da sua aprendizagem. Algumas famílias até tentam transferir sua responsabilidade repassando isso para a escola.

Ao contrário do que alguns pensam, o aprendizado não é somente adquirido na escola, mas é adquirido pela criança no seu convívio social junto à família e com outros que a cercam.

Não precisa ir muito longe para presenciar que o ambiente familiar está passando por uma desestruturação, com frequência vemos: pai e mãe que trabalham e passam o dia todo fora, acabando por ter pouco contato com os filhos e esses são “criados” por terceiros, pais que brigam na frente das crianças, desemprego, uso de drogas, pais analfabetos, separação, mães solteiras, dentre outros.

A criança que convive num ambiente assim, sem o mínimo de estrutura e apoio de quem deveriam ser os primeiros a oferecer: os pais. Com isso a criança começa a entrar num processo de dificuldade. Essa criança leva para a escola todas as suas frustrações, medos, dificuldades e a escola passa a ter que muitas vezes desviar de suas funções para poder atender as necessidades desses alunos.

Geralmente presenciamos pais que não percebem como seus filhos aprendem, como é sua rotina de estudos e como se organizam para tal. A maioria não tem diálogo com os filhos, acham que tudo está bem, até serem notificados pela escola, como está o rendimento de seu filho. Ao saber do baixo rendimento começam a questionar o porquê.

É de grande importância a família saber reconhecer e lidar com a criança que tem dificuldade de aprendizagem, já que estas dificuldades ocasionam outros problemas como: afetam a vida social e emocional da criança.

Frente a essa problemática faz-se necessário a intervenção do psicopedagogo junto à família dessas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Seu trabalho inicia-se com uma entrevista para conhecer e coletar informações sobre sua vida orgânica, cognitiva, social e emocional.

Para que o psicopedagogo chegue a um diagnóstico, essa precisa estar atento a todas as observações e comentários da família como seus anseios, objetivos, expectativas e o que a família pensa em relação ao desenvolvimento do seu filho.

Com relação ao diagnóstico, Bossa diz:

O diagnóstico é um processo contínuo sempre revisável, onde a intervenção do psicopedagogo inicia-se, segundo vimos afirmando, numa atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que esta atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação, ou acompanhamento da evolução do sujeito (BOSSA, 1994, p. 74).

O diagnóstico, portanto, não é algo acabado, finalizado, mas é um processo que se dará durante toda a intervenção psicopedagógica.

Muitas vezes a família não quer admitir que a criança está apresentando algum tipo de dificuldade, o que acaba dificultando todo o processo.

A criança só aprende se tem o desejo de aprender, e para isso é importante que os pais contribuam nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo, chegamos à conclusão de que deve haver uma parceria junto à professores, equipe escolar e o profissional psicopedagogo. Sua atuação é imprescindível no ambiente escolar, ao saber lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, além de identificar o que ocasionou essa dificuldade e daí partir sua investigação e intervenção.

A psicopedagogia contribui de modo muito significativo com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que para alcançar os resultados esperados e superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, precisamos conhecer o ser que se está educando e a grande responsabilidade que é de participarmos da sua formação.

Fica claro que os problemas de dificuldades de aprendizagem tem inúmeros fatores: ora estão na professora, ora estão no aluno, ora estão na família, ou no ambiente no qual o aluno está inserido e para que seja feita uma intervenção e o aluno passe a vencer essa dificuldade de aprendizagem e alcancem melhor rendimento escolar a parceria, como já citado, entre: escola, família,

aluno e psicopedagogo é fundamental.

Fica concluído que como o próprio nome já diz, o processo de ensino-aprendizagem é de fato um processo, que precisa ser analisado, pensado e repensado, tendo em vista o seu começo, meio e fim.

A aprendizagem é um processo complexo que inclui diversos fatores que precisam estar bem ajustados para que de fato ocorra. Quando é diagnosticado um problema nesse processo, aí entra a atuação do psicopedagogo para analisar, avaliar e intervir, sendo assim o facilitador desse processo.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádía. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994

BOSSA, Nádía. **Dificuldades de aprendizagem: o que são e como tratá-las**. Porto Alegre: Art-med, 2000

FINI, Lucila. et al. **Rendimento escolar e psicopedagogia. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 67-73

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

MASINI, E. (Org). **Psicopedagogia na escola – buscando condições para aprendizagem significativa**. 3. Ed. São Paulo: Unimarco, 1993

[HTTP:// democraciaescola.blogspot.com.br/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos-html](http://democraciaescola.blogspot.com.br/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos-html). Acesso 14 out. 2024

[HTTP://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/ddavid-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml?page:1](http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/ddavid-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml?page:1). Acesso 14 out. 2024

[HTTP:// www.abpp.com.br/artigos/62.html](http://www.abpp.com.br/artigos/62.html). Acesso 14 de out. 2024.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA



PÉROLA TACIANA HENRIQUE LEONARDO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho (ano de conclusão 2014); Especialista em Educação Especial com ênfase no Transtorno Espectro Autista pela Faculdade Conectada- Faconnect (ano de conclusão 2024); Professora de Educação infantil - na rede Municipal de Ensino.

RESUMO

Este artigo aborda a importância da literatura na primeira infância, principalmente com um olhar para o desenvolvimento cognitivo e a passagem histórica da fala e da leitura dentro da nossa sociedade, sendo um marco histórico do que entendemos como oralidade, ancestralidade e educação. Além disso, a capacidade que a literatura tem no eixo crítico que cria a partir das narrativas, as construções imagéticas e até mesmo as resoluções de problemas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Literatura; Desenvolvimento cognitivo; Oralidade.

INTRODUÇÃO

A literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e bebês, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. A introdução de livros e histórias na vida dos pequenos não apenas enriquece seu vocabulário e habilidades de linguagem, mas também estimula a imaginação, promove a empatia e fortalece vínculos familiares. Neste artigo, exploraremos os diversos benefícios da literatura na primeira infância e como ela contribui para a formação integral dos indivíduos e o prepara para os desafios da vida.

Promover a leitura e a literatura na infância para contribuir com o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos. A literatura na infância é essencial para o desenvolvimento integral das crianças e bebês, impactando positivamente suas habilidades linguísticas, cognitivas, emocionais e sociais. A leitura regular expande o vocabulário, melhora a compreensão gramatical e facilita a aquisição de novas línguas. Além disso, as histórias estimulam a criatividade, promovem o pensamento crítico e ajudam as crianças e bebês a entender e a gerenciar suas pró-

prias emoções. A literatura também desempenha um papel vital na educação moral, transmitindo valores importantes e ajudando a moldar o caráter das crianças bebês.

A criança que escuta histórias infantis tem mais facilidade de socialização, e torna-se um jovem mais conscientes, da cooperatividade com o próximo, pois quando a senta em uma roda para escutar a história, comenta, interpreta, reconta, opina, aprende a esperar sua vez de participar, a dar vez ao colega que faz parte da roda de história. Aprender a ouvir, a falar e expressar-se melhor. Percebe-se que o desenvolvimento do psicológico das crianças que escutam histórias infantis é mais aguçado do que o de criança que não tem esse hábito diário.(SANTOS, 2014, p.16)

Cada vez mais os dispositivos digitais estão presentes na vida das crianças e bebês, o incentivo à leitura se torna ainda mais relevante para o desenvolvimento de habilidades de concentração e foco. Além disso, a leitura compartilhada fortalece os vínculos familiares, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para o crescimento das crianças e bebês.

A falta de incentivo à leitura na infância pode levar a ausência de estímulo à leitura durante a infância pode resultar em lacunas no desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional das crianças. No contexto atual, cada vez mais digitalizado, onde o tempo de tela muitas vezes substitui a leitura, as crianças acabam tendo menos acesso aos benefícios proporcionados pela literatura. Sem um contato regular com livros e histórias, as crianças podem apresentar dificuldades na aquisição da linguagem, limitações na capacidade de pensar criticamente e problemas em desenvolver empatia e habilidades sociais. Além disso, a ausência de práticas de leitura compartilhada pode enfraquecer os vínculos familiares e privar as crianças de momentos significativos de interação com seus pais ou responsáveis.

A LITERATURA NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças e bebês, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, linguísticos e sociais. Diversos estudos e artigos acadêmicos enfatizam a importância de introduzir a leitura desde cedo, destacando os múltiplos benefícios que essa prática pode proporcionar. Neste texto, exploraremos as diversas formas pelas quais a literatura contribui para o crescimento das crianças e bebês, fundamentando nossas discussões em pesquisas e referências acadêmicas.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A exposição regular a livros e histórias é uma maneira eficaz de expandir o vocabulário e melhorar as habilidades linguísticas das crianças. Segundo o artigo da Semana Acadêmica (2021), a leitura desde a primeira infância é essencial para a inserção no mundo letrado, facilitando a aquisição de novas palavras e estruturas gramaticais de forma natural e prazerosa. Ao ouvir histórias lidas em voz alta, as crianças aprimoram suas habilidades de escuta e compreensão auditiva. É a construção da decodificação de sons e a compreensão de significados. Também garantem a inser-

ção de palavras novas e complexas em contextos que facilitam a compreensão.

A literatura infantil, especialmente através de rimas e aliterações, contribui significativamente para o desenvolvimento da consciência fonológica. Esse é um aspecto crucial do aprendizado da leitura e escrita, pois envolve a capacidade de reconhecer e manipular os sons da linguagem falada.

ESTIMULAÇÃO DA IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE

Estímulos da imaginação e criatividade é um primeiro passo que podemos praticar com as crianças desde o seu nascimento, é uma ferramenta de desenvolvimento que acompanha todo processo de aprendizagem desde pequenos. As histórias e personagens fictícios abrem um mundo de possibilidades para as crianças, estimulando a imaginação e criatividade. O artigo da UNINTER (2019) destaca que a literatura infantil desempenha um papel significativo ao permitir que as crianças e bebês explorem mundos e situações além de suas experiências diárias, trazendo vivências imagéticas, sociais, emocionais e socioeducativas. Este estímulo é essencial para a inovação, construção de ideias, modelagem de pensamentos, criação de hipóteses, avanço na imaginação e a resolução de problemas, habilidades valiosas ao longo da vida.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A literatura infantil é uma ferramenta precisa e assertiva para o desenvolvimento cognitivo das crianças. As histórias ajudam a desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas. De acordo com o artigo da SciELO Brasil (2020) sobre a contribuição da literatura para a aprendizagem de noções do tempo histórico, a leitura de livros ficcionais ajuda as crianças a compreender diferentes perspectivas, fazer inferências e previsões, além de analisar situações complexas. A literatura também contribui para o desenvolvimento da memória das crianças. Ao lerem e relembrares histórias, personagens e eventos, elas exercitam a memória de curto e longo prazo. Bettelheim (2002), em *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, destaca como os contos de fadas, com suas narrativas repetitivas e estruturas simples, ajudam as crianças a memorizarem informações e a se familiarizarem com padrões narrativos. A literatura também pode desempenhar um papel crucial na promoção da saúde mental das crianças e bebês. Segundo estudos citados pela Semana Acadêmica (2021), a leitura pode ser uma forma eficaz de terapia, ajudando as crianças a lidar com o estresse, a ansiedade e outros problemas emocionais. Ao se identificarem com personagens e situações nas histórias, as crianças podem encontrar conforto e estratégias para enfrentar suas próprias dificuldades.

O artigo da UNINTER (2019) destaca que ao se envolverem com uma história, as crianças praticam a capacidade de focar em uma atividade por um período prolongado. Essa competência é essencial não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional. Além de trabalhar os processos emocionais, eles resultam no comportamento e na

vida adulta. Há uma ligação intrínseca com a construção cognitiva.

A literatura infantil contribui para a formação da identidade das crianças e bebês. O artigo da SciELO Brasil (2020) sobre a contribuição da literatura para a aprendizagem histórica destaca como a leitura ajuda as crianças a entenderem sua cultura e história, formando um senso de identidade e pertencimento. Essa compreensão é vital para o desenvolvimento de uma autoestima saudável e de um senso de lugar no mundo. Além de desenvolver habilidades cognitivas básicas, a literatura infantil também estimula o pensamento crítico. De acordo com a SciELO Brasil (2020), ao engajar-se com histórias, as crianças aprendem a questionar, a analisar e a refletir sobre diferentes situações e perspectivas. Esse desenvolvimento crítico é fundamental para a formação de indivíduos que são capazes de pensar de forma independente e tomar decisões informadas.

EMPATIA E COMPREENSÃO SOCIAL

A prática da leitura sobre as experiências e emoções dos personagens permite que as crianças desenvolvam empatia e compreendam melhor os sentimentos dos outros. Conhecer um personagem, acompanhar sua construção abre caminhos para se colocar no lugar dele. A SciELO Brasil (2020) enfatiza que a literatura e a história têm um papel crucial na formação ética e estética das crianças, sensibilizando-as para a percepção do outro e da realidade que as cerca. Essa compreensão social é vital para a formação de indivíduos empáticos e socialmente conscientes.

Citamos também, fortalecimento do ciclo e convívio familiar. Ler coletivamente pode ser uma atividade de vínculo entre pais e filhos. Este momento de proximidade e interação fortalece a conexão emocional e cria memórias duradouras. Conforme apontado pela SciELO Brasil (2020), a leitura compartilhada é uma oportunidade para que os pais transmitam valores e conhecimento, além de proporcionar um ambiente acolhedor e seguro para o crescimento das crianças.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças e os bebês têm suas próprias maneiras de narrar e contar histórias. Em suas brincadeiras, estão constantemente construindo e expressando suas vivências. Quando a leitura faz parte da rotina, além de incentivar o comportamento leitor, oferece possibilidades de criação de novas narrativas. A prática de leitura nos centros de educação infantil é de suma importância, pois o ato de ler é um ato cultural e social. A leitura proporciona às crianças e bebês o conhecimento de diferentes culturas, amplia seu vocabulário, imaginação e concentração.

O momento de contação de histórias lidas favorece a interação do grupo e fortalece o senso de pertencimento. Desde muito pequenas, as crianças já têm contato com um mundo letrado e, ao manusearem livros, criam sua própria forma de ler, apreciando as ilustrações e a cultura presente nelas. Quando as crianças já tiveram contato com a história do livro que estão manuseando, elas são capazes de recontá-la utilizando seu próprio vocabulário. Ao recontar uma história, as crianças nos mostram as ações observadas de um adulto que, em algum momento, realizou a leitura para

elas. Histórias contadas despertam memórias e fortalecem a conexão entre a experiência vivida e a narrativa compartilhada.

Quando manuseamos um livro lendo-o, não ‘de ponta cabeça’ (a fim de mostrar as ilustrações às crianças que estão a nossa frente), mas da forma como um leitor proficiente o faz (virando-o, depois da leitura, para que contemplem as imagens), evidenciamos para elas as ações necessárias ao uso desse objeto. Também quando nos divertimos com a história, ou se nosso semblante e tom de voz mudam em um trecho de suspense, revelamos às crianças nossa atitude leitora, mostrando que somos afetados por aquilo que lemos (LIMA; AKURI, 2017, p. 125).

É essencial que o professor de educação infantil incorpore ao seu planejamento atividades que envolvam a contação de histórias, bem como o contato com uma variedade de textos, livros e recursos pedagógicos, como fantoches e objetos lúdicos. Esses elementos são fundamentais para enriquecer a experiência literária das crianças e bebês. A diversidade na forma de contar histórias, seja através da leitura em voz alta, com diferentes entonações, ou por meio de músicas, torna o momento mais envolvente e significativo para os pequenos.

A utilização de diferentes gêneros textuais, como contos, poesias, e fábulas, contribui significativamente para o desenvolvimento linguístico e cultural das crianças e bebês. O preparo do professor, incluindo seu conhecimento sobre as histórias e os objetivos a serem alcançados, é crucial para garantir que a mediação do processo de leitura seja eficaz.

Ao narrar histórias, o professor desempenha o papel de introduzir as crianças ao mundo letrado, especialmente aquelas que ainda não sabem ler. Esse processo vai além da simples leitura das palavras, envolvendo a interpretação, a expressão emocional e a interação constante com as crianças e bebês. A contação de histórias desempenha um papel afetivo importante, criando laços de afeto e segurança, especialmente para os bebês, para quem a voz e a presença do professor são elementos essenciais de conforto e confiança. Esse momento, portanto, não se limita à narrativa em si, mas também promove uma troca rica de experiências, ajudando no desenvolvimento emocional e social dos bebês.

Além disso, é importante incluir histórias que reflitam a diversidade cultural e social, permitindo que as crianças reconheçam e valorizem diferentes perspectivas. O ambiente de leitura deve ser visto como um espaço de liberdade criativa, onde as crianças podem imaginar, criar e se expressar, fortalecendo assim sua conexão com o universo letrado desde os primeiros anos de vida.

Abramovich (1989, p. 16) salienta que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Proporcionar às crianças e bebês o contato com livros desde os primeiros anos é fundamental para o desenvolvimento do comportamento leitor. Essa interação inicial com o mundo letrado, por meio do manuseio das páginas e da observação das imagens, permite que as crianças experimentem a cultura de forma tangível. No início, os livros são frequentemente vistos como brinquedos pelos pequenos, que os exploram de diversas maneiras, como levando-os à boca, jogando-os no chão e até mesmo rasgando as páginas. Por isso, é importante que os professores forneçam livros feitos de materiais mais duráveis, como tecido, borracha ou folhas mais grossas, para que resistam a esse manuseio inicial. Com o tempo, as crianças começam a desenvolver um comportamento leitor mais maduro, utilizando os livros de maneira mais apropriada.

O ambiente de leitura deve ser cuidadosamente planejado para que as interações com a literatura sejam agradáveis e enriquecedoras. Em uma sala de berçário, os livros podem ser deixados no chão, ao alcance das crianças, permitindo um fácil acesso. É essencial oferecer livros com formatos, texturas e tamanhos variados, que contenham não apenas imagens, mas também diferentes tipos de textos. Para as crianças mais velhas, é importante que os livros estejam dispostos em locais acessíveis, como estantes na altura delas. Nessa fase, é comum que as crianças imitem os adultos ao manusear livros, folheando as páginas, passando o dedo sobre o texto como se estivessem lendo, e comentando sobre as ilustrações. Quando familiarizadas com uma história, elas são capazes de recontá-la com detalhes ou até mesmo de criar versões a partir de suas experiências.

Para concluir, a literatura tem um impacto profundo no desenvolvimento infantil, oferecendo muito mais do que o simples prazer da leitura. Desde os primeiros anos de vida, o contato com os livros desperta a imaginação, enriquece o vocabulário e promove o crescimento cognitivo e emocional das crianças. Ao manusear livros e interagir com diferentes tipos de textos, as crianças começam a perceber a leitura como uma prática cultural e social de grande valor. Além disso, ao proporcionar experiências literárias diversificadas e enriquecedoras, os educadores desempenham um papel crucial na formação de leitores críticos e criativos, que conseguem expressar-se e compreender o mundo ao seu redor de forma mais profunda. Dessa maneira, a literatura na educação infantil não apenas fortalece as habilidades linguísticas, mas também cria vínculos afetivos e culturais que são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura na infância é uma ferramenta multifacetada que contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e bebês, incluir a literatura no âmbito escolar e familiar é um passo para o rompimento de saberes e práticas que moldam a trajetória infantil. Desde o aprimoramento das habilidades linguísticas até o estímulo à empatia e à criatividade, os benefícios da leitura são inegáveis. Dentro da comunidade escolar e na vivência familiar incentivar a leitura na primeira infância é essencial para formar indivíduos completos, empáticos e preparados para os desafios futuros. As referências mencionadas ao longo deste texto fornecem uma base sólida para compreender a importância da literatura na vida das crianças e bebês e a necessidade de promovê-la de maneira contínua e efetiva, onde o resultado é colhido a longo prazo, seja de forma visível ou na construção humana.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Os pequenos e o objeto- livro : A importância no processo de humanização das crianças. Educação em Análise 2022-12-23 | Artigo de revista (Journal)DOI: 10.5433/1984-7939.2022v7n2p477
Contribuidores: Isabella Fatima Leite; Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto. <https://orcid.org/0000-0002-4241-6771>. Acesso 18 jul. 2024.

SANTOS, Márcia Raquel Eleuterio dos. **A contação de história na educação infantil na escola** / Márcia Raquel Eleuterio dos Santos - João Pessoa : UFPB,2014.<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4280/1/MRES06022015.pdf>.Acesso 18 jul.2024

SEMANA ACADÊMICA. **A importância da leitura na educação infantil**. Semana Acadêmica, 2021. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/>. Acesso 18 jul. 2024.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. **Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico**. SciELO Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlct/a/6QKsK8kYffjPbyYj6dS6CRj/?lang=pt>. Acesso 18 jul. 2024.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. **Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente**. SciELO Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlct/a/6QKsK8kYffjPbyYj6dS6CRj/?lang=pt>. Acesso 18 jul. 2024

UNIVERSIDADE INTERNACIONAL. **A importância da literatura no desenvolvimento das crianças na educação infantil**. Repositório UNINTER, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/>. Acesso 18 jul. 2024.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cadermatori de. **Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

A APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA



RENATA DE ALMEIDA SANTINI

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Sumaré (2017); Graduação em História pela Faculdade Uni Jales (2021); Pós-graduada em Cultura e Arte Afro-Brasileira Na Educação pela Faculdade Casa Branca (2019); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Mateus da Prefeitura Municipal de São Paulo

RESUMO

O presente trabalho aborda o Transtorno do Espectro Autista e sua definição, características, diagnóstico, tratamento, bem como, a inclusão e o papel do educador face as dificuldades encontradas na sala de aula com alunos autistas. E tem como principal objetivo após uma análise teórica a elaboração de propostas pedagógicas que ao docente desempenhar um trabalho mais eficiente no processo ensino-aprendizagem do aluno autista, bem como sua inclusão na vida escolar, com o intuito de auxiliá-lo no seu progresso social, intelectual e pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem; Aluno; Autismo; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Mesmo após muitas pesquisas sobre o tema “autismo” a maioria dos profissionais da educação não tem muitas informações e nem formação para atuar em sala de aula com crianças com o Transtorno Global do Desenvolvimento-TGD- o Autismo. O que traz uma preocupação relevante sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de crianças com essas características, que mesmo tendo essa condição precisa interagir com as pessoas e com o mundo em seu redor. A criança Autista apresenta comportamentos e características muito complexas, tornando ainda mais difícil sua inclusão e a mediação do docente com esses alunos na sala de aula.

O educador precisa se preocupar com o processo ensino-aprendizagem desse aluno para que ele desenvolva sua própria sociabilidade, pois ao se relacionar com a realidade do mundo autístico, quem aprende primeiro é o professor.

Como o educador deve proporcionar um ambiente propício a aprendizagem do aluno autista, já que ele não tem nenhuma informação e nem formação no atendimento educacional especializado? Diante dessa problemática, o educador tem como responsabilidade buscar informações sobre o autismo com escopo de melhorar suas atividades pedagógicas propiciando ao aluno autista um desempenho significativo em sua vida social, intelectual e pessoal.

A pesquisa baseia-se na taxionomia de VERGARA, (2003), e classifica-se quanto aos fins: explicativa. Explicativa porque busca a atual situação do aluno autista no processo ensino-aprendizagem. E quanto aos meios: a pesquisa é bibliográfica em face da necessidade de recorrer a uma vasta literatura, livros, revistas, hipertextos entre outros, para elaboração do marco teórico do trabalho.

O artigo tem sua relevância no desenvolvimento das atividades pedagógicas pertinentes à inclusão do aluno autista na escola, ajudando-o em sua aprendizagem e desenvolvimento social, assim como o preparo contínuo do professor da área de atendimento educacional especializado.

O artigo tem como objetivo desenvolver atividades pertinentes à inclusão do aluno autista na escola ajudando-o em sua aprendizagem e desenvolvimento em diversas áreas de sua vida.

Para tanto, primeiramente, analisa-se as várias literaturas que trata da questão à luz de teorias contemporâneas, logo após apresenta-se caminhos que possam minimizar a temática em estudo.

CONCEITUANDO AUTISMO

De acordo com a definição da Austim Society Of American-ASA (1978)-Associação Americana do Autismo, o autismo é uma incoerência no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida, aparecendo tipicamente nos três primeiros anos de vida.

Autismo é um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação. Com a incidência de 4 vezes mais no sexo masculino (MELO, 2007).

O autismo vem sendo estudado há décadas pelos estudiosos, mas ainda apresenta em sua face uma grande complexidade. Trazendo uma preocupação e instabilidade para as famílias, comunidade, educadores e demais profissionais. Diante dessa realidade vemos na visão de alguns autores o conceito de autismo.

O autismo foi definido como um distúrbio do contato afetivo, inclusive sendo nomeado inicialmente como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. (KANNER, 1943). Tendo esse autor relatado ainda em seu artigo que os onze casos avaliados se centrava em uma inabilidade inata dessas crianças para estabelecer contato afetivo e interpessoal com outras pessoas.

Nas décadas de 70 e 80 o autismo começou a ser visto como síndrome comportamental de um quadro orgânico, ocasionando mudanças importantes em sua classificação e intervenção (RITVO, 1976; RUTTER, 1979, 1983). Porém, na década de 90, os déficits sociais novamente ganharam relevo na compreensão do autismo, revitalizando um retorno à posição inicial de Kanner.

Na quinta versão do DSM (DSM-V, 2013), a denominação utilizada passará a ser “Transtornos do Espectro do Autismo”, localizados no grupo dos “Transtornos do neurodesenvolvimento” (BRASL, 2013).

Para Gadia, (2006) independentemente da posição teórica utilizada para compreender o autismo, sabe-se hoje que este não é um quadro único, mas pode ser definido como um distúrbio complexo do desenvolvimento, marcado de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e que se manifesta através de graus variados de gravidade.

O autismo intriga e angústia as famílias nas quais se impõe, pois, a pessoa portadora de autismo, geralmente, tem uma aparência harmoniosa e ao mesmo tempo um perfil irregular de desenvolvimento, com bom funcionamento em algumas áreas enquanto outras se encontram bastante comprometidas (MELO, 2007).

CAUSAS E CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

O diagnóstico do autismo é um processo minucioso que exige uma atenção especial em sua execução. Na 10ª edição da Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde (CID 10 – OMS) e na 4ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – APA) o grupo dos “Transtornos Invasivos (ou Globais) do Desenvolvimento” incluem as seguintes categorias diagnósticas:

Autismo infantil: é mais prevalente em meninos (4 meninos: 1 menina) e sempre se instala antes dos 3 anos de idade. Os critérios diagnósticos atuais incluem prejuízos persistentes em três áreas: Interação social recíproca: a criança pode evitar contato visual, recusar contato físico, praticamente não demonstrar iniciativa para se aproximar de outras pessoas e compartilhar com elas os seus interesses, manter-se isolada em situações sociais, não atender quando chamada pelo nome. Comunicação verbal e não-verbal: o uso da linguagem e de expressões faciais ou gestos visando à comunicação, assim como as habilidades de imitação, estão ausentes, seriamente prejudicados ou são inadequados e peculiares. Repertório de interesses e atividades, que são restritos e estereotipados: os jogos de faz-de-conta e as brincadeiras de imitação estão comumente ausentes, e o foco de interesse da criança pode estar exageradamente ligado a um objeto ou atividade específica. Pode haver apego e manipulação do objeto selecionado, que nem sempre é um brinquedo e não parece ser usado simbolicamente. Por se tratar de um procedimento delicado vale ressaltar que é de extrema importância não se precipitar:

A história, o contexto e vivências apresentadas pela pessoa com TEA e sua família são fundamentais para o processo diagnóstico e para a construção do seu projeto terapêutico singular, conceito que será posteriormente aprofundado. Esse processo precisa ser construído junto a uma

equipe e discutido passo a passo com a família. A implicação dos familiares durante todo processo diagnóstico e nas diversas intervenções será fundamental para minimizar o choque que acomete uma família com a comunicação de um diagnóstico. É importante que o processo diagnóstico seja realizado por uma equipe multiprofissional com experiência clínica e que não se limite à aplicação de testes e exames. [...] Recomenda-se, para que esse processo se dê a contento, que os profissionais não se deixem levar por suas primeiras impressões. Deve-se evitar a comunicação precipitada para as famílias sobre uma possível classificação nosografia do seu filho, sem que esse diagnóstico seja fruto de um processo cuidadoso e compartilhado com elas (BRASL, 2013).

TRATAMENTO PARA TEA

Ainda não existe um tratamento definido ou específico para o TEA, mas aqueles que podem ser úteis para determinada criança em um determinado período de desenvolvimento e contexto da vida familiar (COSTAS, 2012, p.169).

As pesquisas demonstram que o tratamento mais eficaz é uma combinação de programas especializados, englobando: programa educacional, intervenções na comunicação, desenvolvimento de habilidades sociais e intervenção comportamental. Outros tratamentos, tais como terapia ocupacional e fisioterapia podem promover progressos porque atuam nas possíveis comorbidades, como dificuldades motoras e sensoriais (LEVY, HYMAN, 2008).

Para o Protocolo do Estado São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), (2013), Ainda não existem tratamentos medicamentosos para os sintomas centrais do autismo e não há remédios que melhorem a interação social e a capacidade comunicativa. É consenso entre os especialistas que o emprego de técnicas adequadas ao tratamento psicossocial e educacional reduz a necessidade de uso de medicação nos pacientes, pois há melhora da capacidade comunicativa e dos comportamentos mal adaptativos. Em casos de crianças avaliadas com sintomas mais graves são usados alguns antipsicóticos.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA -TEA NO ENSINO REGULAR

BRASIL. CF, (1988), LDBEN (1996), atualizada em 2013, afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Garantindo ainda em seu contexto o atendimento educacional especializado gratuito a todos os educandos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Lei nº 12.764/2012, é mais específica, trazendo a garantia de inclusão de educandos diagnosticados com TEA no ensino regular renovando a esperança de uma educação melhor para esses alunos, proporcionando ainda uma motivação para as famílias desacreditadas no processo de ensino-aprendizagem de seu filho.

Ainda há muito o que fazer para que esta inclusão se efetive de fato. É necessário o envolvimento e compromisso em rede, assim como a valorização dos profissionais da educação. Não basta ter aparatos legais tem que haver uma organização estrutural contínua.

Funcionários especializados atuar como consultores e facilitadores em questões específicas dos alunos surdos, cegos, paralisados cerebrais, com retardo mental, problemas físicos e motores, etc; Uma biblioteca prontamente acessível, com materiais atualizados, recursos em vídeo e em áudio que enfoquem as práticas educativas inclusivas; planos abrangentes, condizentes e contínuos de formação em serviço; oportunidades para educadores reunirem-se para tratar de questões comuns e assim se ajudarem mutuamente no desenvolvimento criativo de novas formas de aprendizagem; oportunidades para os professores aumentarem e aperfeiçoarem suas habilidades e atualizarem seus conhecimentos através de cursos; oportunidades para os professores visitarem outras escolas que tenham experiências na educação inclusiva; ambiente acessível para todos, professores e demais funcionários (SANTIAGO, 2004, p. 23).

Cutler, (2000), apresenta alguns critérios para inclusão dos autistas: A escola deve conhecer as características da criança e promover as acomodações físicas e curriculares necessárias; o treinamento dos profissionais deve ser constante e busca de novas informações um ato imperativo; deve-se buscar consultores para avaliar precisamente as crianças; a escola deverá preparar-se, bem como os seus programas, para atender a diferentes perfis, visto que, os autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades; os professores devem estar cientes que inclusive a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada; é necessário estar consciente que para o autismo, conhecimento e habilidade possuem definições diferentes; é preciso analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos e que as performances podem ser alteradas se o ambiente também for; a escola deverá promover todo suporte físico e acadêmico para garantir a aprendizagem dos alunos incluídos; a atividade física é indispensável para o trabalho motor; a inclusão não pode ser feita sem a presença de um facilitador e a tutoria deve ser individual. Um tutor por aluno; a inclusão não elimina os apoios terapêuticos; é necessário desenvolver um programa de educação paralelo a inclusão e nas classes inclusivas o aluno deve participar das atividades que ele tenha chance de sucesso, especialmente das atividades socializadoras; a escola deverá demonstrar sensibilidade as necessidades do indivíduo, e habilidade para planejar com a família o que deve ser feito ou continuado em casa; ao passo que as pesquisas sobre o autismo forem se aprimorando, as práticas também deverão ser e por isso, é importante a constante atualização dos profissionais envolvidos. São critérios usados em escolas inglesas e que tem dado certo (SERRA, 2010).

Logo, percebe-se que é uma realidade longe da realidade enfrentada nas escolas brasileiras. Onde a inclusão anda a passos lentos.

Quando se trata da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular, logo surge o desespero por parte dos profissionais da educação demonstrando assim o seu fracasso quanto a informação mais aprofundada sobre o autismo e sua complexidade.

Não podemos falar da importância da figura do professor no processo de ensino-aprendizagem desse aluno, sem antes falar da necessidade do educador buscar mais informações, mais preparo para o desafio de incluir, intervir, mediar o conhecimento aos alunos com o espectro autista.

[...] formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos. Não basta apenas

trabalhar com os modelos didáticos, ou com as teorias pedagógicas no processo de formação dos professores. O poder das receitas pedagógicas, dos cursos de atualização ou até mesmo das mais relevantes conquistas políticas encontra o seu limite maior no desejo dos professores-sujeitos (SALGADO, 2012).

O educador por sua vez tem uma grande responsabilidade no processo de inclusão desse aluno para que este não seja depositado em uma sala de aula, como tem acontecido em muitas escolas brasileiras, onde o aluno é apenas integrado na escola camuflando a inclusão. E para que, tanto o educador quanto o aluno tenham êxito nessa trajetória é preciso sem dúvida nenhuma que haja uma preparação continuada de todos os profissionais da educação, comunidade e família.

O professor é elemento-chave para a efetivação do processo inclusivo, mas que esta responsabilidade deve ser compartilhada junto aos órgãos competentes e demais membros da sociedade, e que embora a responsabilidade seja de todos, caberá ao professor possibilitar o acolhimento (DAMASCENO, 2006, p. 17).

Independentemente de qualquer que seja a limitação encontrada em meio ao alunado o professor tem que estar preparado para proporcionar aos mesmos um ambiente favorável e uma aprendizagem de qualidade, inclusive ao aluno com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado no decorrer do presente artigo, a inclusão é um processo amplo que apresenta muitas características e complexidade. Abrindo um leque de indagações acerca da sua real efetivação na rede de ensino regular.

Ressaltando a importância da qualificação de profissionais no atendimento educacional especializado para trabalhar com educandos em suas diversas especificidades e limitações dentro do campo educacional, oferecendo a esses alunos, sobretudo a criança autista, a oportunidade de desenvolver sua própria sociabilidade.

Recai sobre a escola, assim como seu quadro de profissionais a tarefa de conhecer as características da criança autista e promover as acomodações físicas e curriculares necessárias, inclusive a adaptação da avaliação da aprendizagem.

Além das intervenções pedagógicas, a atividade física é indispensável para o trabalho motor da criança autista. A inclusão não elimina os apoios terapêuticos, sendo de suma importância o envolvimento da família nesse processo, que deve ser feito ou continuado em casa.

Conclui-se que a escola, o professor, a comunidade e a família têm sua parcela de responsabilidade na prática de inclusão das crianças com o espectro do autismo no ensino regular, aprimorando seu processo ensino-aprendizagem de forma contínua.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice; Callias Maria. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Disponíveis em www.scielo.com.br. Acesso 05 set 2024.

BRASIL, SÃO PAULO, Secretaria de Estado de Saúde. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Protocolo do Estado São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, 2013. Disponível em <http://www.saude.sp.gov.br>. Acesso 23 set 2024

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Ações Programáticas Estratégicas: Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS – Brasília: Ministério da Saúde, 2013**. Disponível em <http://www.autismo.gov.br>. Acesso 22 set 2024

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

_____. **Lei no 9.394: Dispões sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília: Congresso Nacional, 20 dez. 1996.

_____. **Lei no 12.764: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: Congresso Nacional, 27 dez. 2012

CUNHA, Augusto. **Pais brilhantes, Professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. Child and Adolescent Psychiatry 1991-Melvin Lewis. DSM IV, 1994

CUTLER, B; Doroty, L. **Naturalistic Focused Stimulation Intervention for Communicative Impairments in Autism**. Ossafeac. Huron, OH. In: Serra, D. **Sobre a inclusão de aluno com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria**. Vol. 1, n 2, jul./dez. 2010.

DAMASCENO, A. R. (2006). **A formação de Professores e os Desafios para a Educação Inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrinho Porto**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. In: REIS, Andréa Lopes dos; CARVALHO, Paula Pereira de. Alternância de papéis: um caminho para a inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino. Rio de Janeiro. Mai. de 2013.

GADIA, C. **Aprendizagem e Autismo**. Em N. T. Rotta, L. Ohlweiler e R. S. Riesgo (orgs). Trans-tornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of affective contact**. Nervous Child, n. 2, 217-250, 1943

LEVY, Susan E; HYMAN, Susan L. **Complementary and Alternative Medicine Treatments for Children with Autism Spectrum Disorders**. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. Volume 17, no 4. Publicado em outubro de 2008. Disponível em: www.ama.org.br/ Acesso 02 out 2024.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 7ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. 104 p.: il.

SCHMIDT, Carlo. **Intervenções Precoces e Autismo**. In: COSTAS, Fabiane Adela Tonetto (org.). Educação, Educação Especial e Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas. 1. Ed.-Curitiba: Appris, 2012.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **Mitos e verdades que todo professor precisa saber: Reflexões sobre a prática pedagógica na perspectiva da inclusão**. In: Construir Notícias. Inclusão sem segredos, no 16, ano 3, mai./jun. 2004.

SALGADO, Andressa Matos. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito**. Curitiba, 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projeto e Relatório de Pesquisa em Administração**. 4 Ed., São Paulo: Ed. Atlas.2003.

COMO ENSINAR MATEMÁTICA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL



SHEIRE CRISTIANE AGUILAR MEDEIROS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2014); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade São Luís (2017); Professora de Educação Infantil CEI Angela Maria Fernandes, São Paulo-SP

RESUMO

O estudo traz a reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem de Matemática nos centros de Educação Infantil com intencionalidade, organização e planejamento de ações apresentados de forma significativa e lúdica. A questão norteadora do estudo consiste em responder quais as possibilidades e desafios encontrados para qualificar o processo de ensino aprendizagem em matemática nos centros de Educação Infantil? É um estudo qualitativo de revisão bibliográfica com o objetivo de compreender os desafios e as possibilidades do trabalho com conceitos matemáticos nos centros de educação infantil. Os resultados encontrados demonstram a necessidade conhecer as especificidades da Educação Infantil, nas quais a criança é a protagonista, e oferecer momentos de interação e de experiências significativas e lúdicas com tarefas matemáticas que possibilitem um trabalho de forma planejada, intencional e que permita a ampliação dos conteúdos matemáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; BNCC; Educação Infantil; Matemática.

INTRODUÇÃO

O estudo traz a reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem de Matemática nos centros de Educação Infantil, enquanto espaço que contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança pequena e a auxilie a organizar as intuições e noções matemáticas, das quais se depara no cotidiano e são necessárias para sua vida futura.

Atualmente o conceito de que a infância é um período de especificidades e características singulares, que a criança aprende ao brincar e interagir possibilita repensar as práticas e experiências ofertadas para essa modalidade (BRASIL, RCNEI, 1998). Dessa forma, é preciso intencionalidade

ao organizar e planejar ações nas quais as noções e conceitos matemáticos sejam trabalhados de forma efetiva (BRASIL, BNCC, 2017).

A inquietação diante dos caminhos para a realização de um trabalho significativo e lúdico com as crianças pequenas, enquanto educadora na primeira infância, culminou no presente estudo no qual se partiu da questão: quais as possibilidades e desafios encontrados para qualificar o processo de ensino aprendizagem em matemática nos centros de Educação Infantil?

As práticas educacionais que se desenvolvem para o ensino de matemática se sustentam por diferentes perspectivas metodológicas, assim como seus métodos e instrumentos, dessa forma o papel do (a) professor (a) é relevante na escolha de tarefas, de experiências e da forma como serão apresentados e inseridos no cotidiano infantil (MOREIRA, GUSMÃO E MOLL, 2018).

É um estudo bibliográfico qualitativo e exploratório, no qual o objetivo é compreender os desafios e as possibilidades do trabalho com conceitos matemáticos nos centros de educação infantil a partir da revisão bibliográfica dos estudos de Moreira, Gusmão e Moll (2018) no qual descrevem a importância das tarefas matemáticas a partir do lúdico; dos estudos sobre desenvolvimento algébrico e padrões e regularidades Lacerda e Gil (2022) a partir dos campos de conhecimento da BNCC e dos estudos de Warken, Caetano e Bezerra (2018) que analisam as percepções de professores da educação infantil na abordagem das noções matemáticas na primeira infância e da exploração dos documentos curriculares oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1997), Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, RCNEI, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017).

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES

No cenário contemporâneo há uma crescente preocupação com a educação de qualidade na primeira infância, em especial, pelas descobertas científicas que destacam a importância desse período para o desenvolvimento humano. O processo educativo nos primeiros cinco anos de vida vem ganhando cada dia mais atenção entre os pesquisadores, que entendem que a criança aprende enquanto se desenvolve e que é preciso reorganizar os centros educativos para as crianças pequenas.

Por muitos anos a Educação Infantil foi um espaço apenas de cuidados (suprir as necessidades básicas) atrelado a práticas de cunho assistencialista, não sendo considerado como espaço educativo, fato esse que até os dias de hoje se reflete no cotidiano dos centros de educação infantil, conforme aponta Warken, Caetano e Bezerra (2022) e apontam que as mudanças começaram a se efetivar a partir Constituição de 1988 buscou fundamentar seus princípios em uma nova concepção de “criança-cidadã” efetivando assim seu direito de estudar. Nesse contexto, a Constituição retira a Educação Infantil do âmbito da assistência e a insere no sistema educacional, estabelecendo em seu artigo 206, inciso VII, a garantia de qualidade (BRASIL, RCNEI, vol. 1, p. 11).

Em 1996, a Educação Infantil foi inserida na Educação Básica, passando a ser a primeira

etapa do processo de escolarização, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDBEN, 1996) dividindo-se em creche para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Em 2013 uma nova mudança aconteceu com a Lei nº 12.796/2013 e a educação infantil passou a ser ofertada para crianças até 5 anos

As transformações permitiram desde então um novo olhar para a modalidade que vem se consolidando mudanças nas práticas e nas formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil, com propostas mais voltadas ao lúdico defendendo que a criança “aprende ao brincar” e ao interagir com seus pares e o mundo que a rodeia, sendo necessário o lúdico como recurso capaz de alinhar as práticas pedagógicas significativas e garantir múltiplas experiências para os pequenos (KISHIMOTO, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09 apud BRASIL, DCNEI, 2010), trazem novas reformulações e incentivam os educadores que atuam junto a essa faixa etária a construírem propostas pedagógicas que possibilitem ouvir as crianças e compreender quais caminhos traçar para a construção de um planejamento atento as especificidades da criança pequena, conforme citação a seguir:

A criança é um sujeito histórico, que por meio de suas vivências constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo assim cultura (BRASIL, DCNEI, 2010, p.12).

A Educação Infantil, mesmo passando por percalços vem modificando suas práticas e buscando consolidar-se como espaço educativo de grande importância para o desenvolvimento humano, construindo assim, sua identidade e ganhando maior destaque no cenário educacional, especialmente após ser tornada obrigatória no ano de 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Em 2017 com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observa-se a efetivação de propostas lúdicas para a educação de crianças pequenas com a divisão do conteúdo curricular organizado em campos de experiência que estão divididos em cinco e têm como eixos as aprendizagens e o desenvolvimento partindo das interações, brincadeiras e buscam assegurar o direito de “conviver, explorar, expressar e conhecer”, já garantidos nas DCNEI (BRASIL, BNCC, 2017, p. 40).

Os campos de experiência são divididos em “o eu, o outro, o nós”; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações com objetivos propostos para cada grupo subdivididos em idades: bebês (zero a um ano e seis meses); crianças bem pequenas (1 ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses)

A nova base curricular brasileira se organizou com base no conceito de “competências”, as quais: Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, importantes para compreensão e resolução das questões que envolvem o cotidiano e a construção da cidadania (BRASIL, BNCC, 2017, p.8).

A aprendizagem de Matemática nos centros de Educação Infantil a partir da no BNCC está fortemente associada ao uso de jogos e as brincadeiras e experiências lúdicas e significativas. Nos estudos de Warken, Caetano e Bezerra (2022) os autores demonstram a importância de se considerar as particularidades das crianças, seus conhecimentos prévios e, especialmente o usar o lúdico, pois conforme resposta dos educadores em suas pesquisas a partir dos jogos e das brincadeiras é possível despertar o interesse, estimular a criatividade e ampliar a construção dos conhecimentos matemáticos.

A MATEMÁTICA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A disciplina de Matemática tem provocado sensações diversas em professores e estudantes, é uma área de conhecimento de grande importância, contudo constata-se que um número considerável de alunos encontra “insatisfação diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem”, bem como professores inseguros de sua prática (BRASIL, PCN Matemática 1997, p.15).

O aprendizado de Matemática é um direito básico e uma necessidade individual e social de pessoas de todas as idades, o processo ensino aprendizagem da matemática é historicamente marcado por inúmeros conflitos envolvendo professor, aluno e objetos matemáticos. Historicamente a matemática surgiu na Antiguidade devido as necessidades humanas do dia a dia, ao longo dos séculos sofreu transformações. Atualmente, considerada como ciência que copila conhecimentos do mundo e domínio da natureza, tendo papel de destaque nos currículos escolares (BRASIL, PCN Matemática 1997, p.15).

Não é possível investigar quais os problemas no aprendizado da Matemática baseado tão somente nos aspectos cognitivos - compreensão, raciocínio, resolução de problemas. De acordo com os autores durante muito tempo a eficiência do aprendizado foi pautada na habilidade do professor em ensinar como se o “ensino e a aprendizagem fossem autônomos numa relação unidirecional” e essa forma de compreensão do processo já está em desuso e nos dias atuais a “expressão ensino-aprendizagem não são alheios à compreensão de como se processa a aprendizagem dos alunos”, bem como a consideração das múltiplas interações internas e externas que se estabelecem e os fatores que influenciam a aprendizagem, conforme citação a seguir:

O funcionamento do cérebro, a língua falada e o estilo de aprendizagem podem ser considerados condicionantes internas. Já os fatores socioculturais e os estilos de ensino são assumidos como condicionantes externas. Os contornos das fronteiras entre esses dois tipos de condicionantes, e das próprias condicionantes em si, não são nítidos nem estanques, pelo contrário, interpenetram-se, constroem-se e desafazem-se contínua e dialeticamente (OLIVEIRA et al., 2015, p. 1.025).

A criança ao ingressar no ambiente educativo já vivenciou situações informais de aprendizagem em matemática, em casa, no parque, na rua ao brincar e se divertir começa a descobrir os números, as formas geométricas, as diferenças entre grandezas, medidas, quantidades, dentre outras noções matemáticas. Em acordo com Warken, Caetano e Bezerra (2022, p.3): “a escola auxilia a criança a significar essas experiências por meio dos objetivos pedagógicos”, dessa forma defendem a importância da matemática desde a educação infantil, momento de ingresso da criança

na educação.

Na Educação infantil a Matemática não é uma disciplina, sua abordagem acontece pelo aprendizado de noções trabalhadas a partir de vivências e no contato com o mundo. No terceiro volume dos Referenciais (BRASIL, 1998, RCNEI, Conhecimento de Mundo) aborda a Matemática e como ela está presente na vida das crianças desde cedo, nas práticas, nas relações e nas experiências que oferecem noções matemáticas, em acordo com os documentos oficiais as crianças aprendem vivenciando, construindo, ouvindo, resolvendo problemas, errando, aprendendo.

Warken, Caetano e Bezerra (2022) em seus estudos apontam que o documento também traz críticas ao modo como são ensinados os números para as crianças, a primeira é que tanto em atividades orais quanto escritas de forma repetida e sequencial para que sejam memorizados, a segunda é em relação ao concreto e abstrato, que são trabalhados de formas dissociadas.

Os Referenciais defendem a importância do uso de jogos e de brincadeiras na educação infantil, e, já em 1998, destacavam que os professores não utilizavam os jogos visando à intencionalidade educativa, mesmo com estudos comprovando que as experiências com os conceitos matemáticos permitem aos pequenos descobrir, interagir, situar-se, localizar-se, dentre outros saberes (BRASI, RCNEI, v.3, 1998).

Como trabalhar a matemática na educação infantil a partir de suas particularidades? Primeiramente observando o modo como às crianças enxergam o mundo e a realidade na qual estão inseridas, como é seu entorno, sua configuração familiar, qual é sua identidade, como convive com as pessoas ao seu redor, de que forma experiencia os primeiros contatos sociais e educacionais (WARKEN, CAETANO e BEZERRA, 2022).

Para construir uma proposta que contemple as necessidades e particularidades da infância é preciso planejamento, em acordo com Moreira, Gusmão e Moll (2018) o papel da escola é contribuir para que a criança organize suas intuições e noções matemáticas proporcionando assim bases sólidas para conhecimentos futuros e citam (SMOLE, 2014, p.43 apud WARKEN, CAETANO e BEZERRA, 2022) para defender que os conceitos matemáticos ensinados a criança pequena devem ser organizados com intencionalidade e não de “forma casual ou fortuita”, constatando assim a responsabilidade dos docentes na organização e no planejamento de práticas na Educação Infantil.

As atividades significativas em matemáticas, apresentadas nos estudos de Moreira, Gusmão e Moll (2018) no qual levaram observaram o método de trabalho utilizado nos quais são destacadas as “tarefas” - criação de contextos diversificados pensados e planejados pelo docente com o objetivo de colaborar para a adequada aprendizagem dos estudantes - assumem um importante papel nos processos de ensino aprendizagem.

São entendidas enquanto “processo de elaboração e criação de situações matemáticas a serem trabalhadas em sala de aula”, que possibilita refletir sobre situações de “caráter educativo pedagógico intencional, definido, planejado e sistematizado”, em prol de mobilizar, ampliar e aprimorar as noções que já possuem e apropriar-se de novos saberes historicamente e socialmente elaborados (AZEVEDO e PASSOS, 2012, p. 55 apud MOREIRA, GUSMÃO e MOLL, 2018, p.3).

As tarefas de Matemática na Educação Infantil em acordo com os autores devem:

Partir do interesse e da curiosidade da criança, privilegiar situações lúdicas, contemplar as diversas linguagens e formas de expressão da criança, como a oral, a gestual, a pictórica, a musical, a plástica, a dramática, a corporal, etc.; promover processos comunicativos que favoreçam o intercâmbio e a exploração de ideias permitindo que avancem na linguagem e nos modelos de representação; favorecer situações que ofereça, experiências desafiadoras, que incentivem as crianças a explorar, observar, comparar, levantar e testar hipóteses, tomar decisões, propor e resolver problemas; contemplar os diversos campos de Matemática não priorizando um em detrimento de outros, articulando-os sempre que possível e necessário (SMOLE, 1996; DUHALDE; CUBERES, 1998; CHAMORRO, 2005; VENCINO, 2005; LORENZATI, 2006; CANALS, 2009 apud MOREIRA, GUSMÃO e MOLL, 2018, p.3).

Lacerda e Gil (2022) em seus estudos concordam com o oferecimento de tarefas e destacam que quando o propósito é qualificar as competências matemáticas dos estudantes é preciso compreender que não se deve enfatizar apenas o conhecimento de números e treino de algoritmos, mas sim propor tarefas matemáticas desafiantes, que abram espaço ao pensamento flexível, ao avanço na capacidade de raciocínio, à oportunidade de trocar, argumentar e comunicar ideias matemáticas.

Em acordo com as autoras é compreensível que a grande maioria de propostas pedagógicas envolva a exploração de situações cotidianas e resolução de problemas, contudo é preciso reverter esse pensamento que as aulas de Matemática sejam unicamente para momentos de treino e exposição de conhecimentos prontos e indica que podem ser motivadoras e ampliam significativamente as diversas possibilidades de discussão, argumentação e proposição de ideias, o que destaca que:

Para além de assumir que o ensino de Matemática não deva se resumir ao conhecimento de soluções e procedimentos já conhecidos, também reconhecer que nem sempre o pensamento matemático se refere a números (LACERDA e GIL, 2022, p.2)

A perspectiva apresentada pelas autoras está em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017, p.265) que destaca que a Matemática não está restrita apenas à quantificação de fenômenos determinísticos-contagem, medição e grandezas; e de técnicas de cálculo, mas também estuda as incertezas de fenômenos de caráter aleatórios, cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas, dos números, sendo associados ou não a fenômenos do mundo físico. Considerando que a compreensão desses sistemas contribui para criação de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos (LACERDA e GIL, 2022).

Para a ampliação de competências matemáticas com as crianças pequenas as propostas devem envolver exploração, raciocínio com padrões e regularidades, identificação de estruturas matemáticas em contextos diversos, proposição de atividades que envolvam a generalização aritmética, a modelagem, dentre outras possibilidades apontadas por Lacerda e Gil (2022), que destacam ainda, que não se trata de inserir um novo tema aos currículos para as crianças pequenas, mas sim defendem a necessidade de introduzir novos modos de apresentar e articular o que já vem sendo proposto.

O trabalho com padrões propostos pelas autoras Oliveira e Paulo (2019) propõe a abordagem de álgebra para crianças pequenas a partir de uma prática em sala de aula com um olhar diferente que explorem o sentido numérico, as propriedades e regularidades em sequências e Lacerda

e Gil (2022) lembram que na Educação Infantil, o desenvolvimento das crianças está atrelado a situações de interação e de brincadeiras.

Quando as crianças pequenas, até mesmo os bebês são expostos as regularidades em seu mundo e nelas próprias, como listras nas roupas (considerando que nessa fase tem o corpo como centralidade), há também as regularidades que se desdobram com o tempo como as canções e outras ainda que continuam indefinidamente como contar de dois em dois. A partir dos campos sugeridos na BNCC (BRASIL, BNCC, 2017) Lacerda e Gil (2022) sugerem trabalhar com as regularidades em cada um dos campos de experiência da Educação Infantil.

No campo “Corpo, gestos e movimentos” propõem atividades de repetição de uma sequência, como por exemplo: tocar a boca, em seguida nariz, depois orelha, recomeçar a sequência; (objetivo EI01CG03). Quando crescem as propostas são mais elaboradas e desafios como pular e correr, explorar formas de deslocamento no espaço como pular, saltar, dançar, combinando movimentos e gestos e seguindo orientações. Nesse campo também é interessante criar percursos com obstáculos nos quais os pequenos precisam passar por baixo, subir, pular, escorregar, saltar com um pé só, utilizando a dança, o teatro e a música.

Para o campo “Traços, sons, cores e formas” as possibilidades de trabalho com padrões são inúmeras, o objetivo de explorar sons, formas e cores, experimentando brincadeiras, canções e todos os tipos de experiências com materiais, objetos e instrumentos traz um processo educativo cheio de significado e expressão (LACERDA e GIL, 2022). As atividades com padrões repetitivos e ritmos musicais permitem uma infinidade de possibilidades para as crianças, a sugestão das autoras é a inclusão de atividades com desafios que criem ritmos e sequência de sons, como imitar os animais, cantar, acompanhar canções ou tocar instrumentos e destacam que os professores podem potencializar essas experiências infantis contribuindo para a construção de “hábitos mentais que dão apoio à busca de regularidade e generalização em Matemática pela utilização do ritmo” (DU PLESSIS, 2018 apud LACERDA e GIL, 2022, p.3).

Para trabalhar o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” as propostas que envolvem rimas, aliterações e a variedade de estruturas literárias são apreciadas por crianças pequenas e amplamente ofertadas na Educação Infantil as autoras sugerem propostas a partir dos objetivos apresentados na BNCC para cada idade, dentre eles escuta de poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios, dentre outros; identificação e criação de sons diversos em cantigas e textos poéticos, bem como exploração da literatura infantil (LACERDA e GIL, 2022).

Por fim, no campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” as autoras sugerem o trabalho a alternância entre dia e noite, noções como ontem, hoje, amanhã, conceitos básicos de tempo (agora/antes/durante/depois; lento/rápido/devagar/depressa), classificar e ordenar, objetos, brinquedos a partir de suas semelhanças, diferenças e atributos, participar de vivências com ritmos, com brincadeiras e experiências significativas, trabalhar com o número e quantidades com elementos de formalização de raciocínios (LACERDA e GIL, 2022).

O trabalho com Matemática proposto pela BNCC demonstra que é preciso qualificar o processo de ensino aprendizagem dessa disciplina na Educação Infantil, apontando a necessidade

de formação docente, escuta sobre a infância, rompimento com velhos padrões de memorização e efetivação de uma aprendizagem mais significativa para a criança pequena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estreitamento com os artigos citados no estudo conclui-se que para garantir os direitos de aprendizagens matemáticas nos centros de educação infantil é preciso ouvir os estudantes, conhecer as especificidades da modalidade e oferecer momentos de interação e de experiências significativas e lúdicas.

Foi possível ampliar o conhecimento dos percalços que a Educação Infantil passou para se desvincular de uma etapa de escolarização assistencialista e ser compreendida como espaço educativo, sendo fundamentada através de leis e decretos federais como a Constituição Federal de 1988 e LDBEN (1996) e documentos curriculares nacionais para o ensino de matemática: Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares (2010) e Base Nacional Curricular (2017).

Contudo, mesmo com tantos documentos que apontam a criança como protagonista ainda é possível encontrar práticas descontextualizadas com o ensino de matemática na educação infantil e dificuldade por parte de professores para o trabalho com os conceitos matemáticos para a criança pequena que o ingressar na escola já traz consigo saberes adquiridos em seu meio social.

O resultado encontrado no estudo é que são amplas as possibilidades de trabalhos com conceitos matemáticos na educação infantil e Lacerda e Gil (2022) trazem em seu artigo atividades com os campos de conhecimento propostos pela BNCC que trabalham a matemática com crianças bem pequenas por meio de experimentações, brincadeiras, música, teatro, literatura dentre outras que favorecem o desenvolvimento e ampliam os conhecimentos dos pequenos, dessa forma o estudo aqui proposto busca somar argumentos para fortalecer um processo educativo lúdico e atento às necessidades infantis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996. Lei que estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Ministério da Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=120>. Acesso set. de 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol. 1. Brasília: MEC/SEF/, 1998. PDF.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Matemática**. Secretaria de Ensino Fundamental, MEC, Brasília, 1997. PDF.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, Secretária de educação básica: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769diretrizescurriculares2012&category_slug=janeiro2012pdf&Itemid=30192 Acesso set. de 2024.

BRASIL. **BNCC- Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso set. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Lei altera a Lei n.9.394 de 1996 que estabelece diretrizes e bases para a educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50MVpWTb0b> Acesso set. de 2024.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento. Perspectivas atuais. Belo Horizonte, Nov. de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file> Acesso set. de 2024.

LACERDA, Sara M. de; GIL, Natália. **Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões e regularidades com crianças: analisando possibilidades na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 103, v. 264, mai-ago, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/57RWnr4b8pDPHqj3rXhrC7B/abstract/?lang=pt#> Acesso set. de 2024.

MOREIRA, Marco A. **A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel**. In: Teorias da Aprendizagem. São Paulo: Pedagógica e Universitária, EPU, 2011. PDF.

MOREIRA, Celma B.; GUSMÃO, Tânia C.R.S.; MOLL, Vincenç F. **Tarefas matemáticas para o desenvolvimento da percepção de espaço na educação infantil: potencialidades e limites.** Bolema: Boletim de educação Matemática, n. 32, v.60, abr., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/5JyTVsXNwvcJ4JWz73vxSpj/> Acesso set. de 2024.

OLIVEIRA, Maria Fátima; NEGREIROS, José G. M.; NEVES, Ana Cristina. **Condicionantes da aprendizagem matemática: uma revisão sistemática da literatura.** Educação e Pesquisa, São Paulo, vol.41, n. 4, out-dez, 2015, p. 1.023-1037. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n4/1517-9702-ep-s1517-97022015051533.pdf>. Acesso set. de 2024.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Ministério da Educação, dez. de 2010. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro2010pdf/715321curriculoeducacaoinfantil-zilma-moraes/file>. Acesso set. de 2024.

WARKEN, Clara; CAETANO, Richael S.; BEZERRA, Renata C. **A abordagem das noções matemáticas na educação infantil: analisando perspectivas de professores brasileiros.** PDF.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br



FACONNECT