


**PRODUÇÃO DE NOVOS SABERES DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISUAM:
DISCUSSÕES E PRÁTICAS DE ENSINO
NA CONTEMPORANEIDADE**


JULIA TADEU SILVA DOS SANTOS E PAULA


Editora

Julia Tadeu Silva dos Santos e Paula

Organizadora

PRODUÇÃO DE NOVOS SABERES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNISUAM: DISCUSSÕES E
PRÁTICAS DE ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

1ª Edição



Rio de Janeiro – RJ
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P962 Produção de novos saberes do curso de pedagogia da UNISUAM [livro eletrônico] : discussões e práticas de ensino na contemporaneidade / Organizadora Julia Tadeu Silva dos Santos e Paula. – Rio de Janeiro, RJ: Epitaya, 2022
200p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-87809-42-7

1. Educação. 2. Pedagogia – Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. I. Paula, Julia Tadeu Silva dos Santos e.

CDD 379.154

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Epitaya Propriedade Intelectual Editora Ltda
Rio de Janeiro / RJ
contato@epitaya.com.br
<http://www.epitaya.com.br>



Julia Tadeu Silva dos Santos e Paula

Organizadora

PRODUÇÃO DE NOVOS SABERES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNISUAM: DISCUSSÕES E
PRÁTICAS DE ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE



Rio de Janeiro – RJ
2022

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL	Bruno Matos de Farias
ASSESSORIA EDITORIAL	Helena Portes Sava de Farias
ASSISTENTE EDITORIAL	Milene Cordeiro de Farias
MARKETING / DESIGN DIAGRAMAÇÃO/ CAPA	Gercton Bernardo Coitinho Bruno Matos de Farias
REVISÃO	Autores

COMITÊ CIENTÍFICO

PESQUISADORES	Profa. Kátia Eliane Santos Avelar Profa. Fabiana Ferreira Koopmans Profa. Maria Lelita Xavier Profa. Eluana Borges Leitão de Figueiredo Profa. Maria Regina da Silva Pinheiro Profa. Cleide Gonçalo Rufino Profa. Roberta Kele Ribeiro Ferreira Profa. Pauline Balabuch Prof. Thiago de Freitas França Prof. Daniel da Silva Granadeiro
---------------	--

PREFÁCIO

Este livro é o resultado de uma iniciativa fantástica. Tem como objetivo reunir numa única obra discussões e práticas de ensino, fundamentas nas experiências compartilhadas entre professores e alunos do curso de Pedagogia da UNISUAM.

Este trabalho que tenho o privilégio de prefaciá-lo, representa um conjunto de saberes relacionados à construção de práticas educacionais que tem o propósito de transformar realidades e gerar grandes impactos na educação.

Permite fazer uma grande viagem a respeito de diversos temas emergentes, e de grande relevância para atualidade, envolvendo a educação e a construção dos seus diferentes contextos e realidades.

Nesse sentido, este livro reúne experiências profissionais que apontam para reflexões sobre a formação que transcende a sala de aula, destaca a importância de projetos sociais que ocupam um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem, atuando como grande apoio para o alcance de melhores resultados na sociedade, bem como a educação em espaços não escolares.

A importância da consciência ecológica na primeira infância também é um tema abordado nesta obra, aponta para o desafio de se construir nesta etapa a consciência ecológica com foco no desenvolvimento de habilidades de preservação e cuidado com o meio ambiente.

Com base nesta construção de pressupostos, traz a luz a discussão sobre a literatura infanto-juvenil de matriz afro-brasileira contribuindo através da ludicidade nas questões da contemporaneidade. Evidencia o princípio da equidade por meio da discussão sobre as ações afirmativas para inclusão, e sustenta a importante contribuição das ações de ludicidade interferindo no desenvolvimento da criança.

Discute ainda, temas como o sexismo na primeira infância, a participação da família no processo de alfabetização e letramento, e a importância da atuação do pedagogo no ambiente hospitalar. Traz a abordagem sobre o uso da tecnologia no

ensino da matemática, bem como o grande desafio de usar ferramentas de tecnologia na educação infantil, e a importância do uso de recursos e tecnologias na formação continuada dos professores e seus benefícios frente ao domínio de ferramentas que promovam maior interação e a participação dos alunos na aula.

Esta obra representa, sem dúvida, uma relevante contribuição, para profissionais e estudantes da educação, que nele vão encontrar experiências práticas fundamentadas em referenciais que propiciam impactos significativos no ambiente educacional.

Tenho a convicção de que este trabalho vai nos surpreender. Estou certa de que será uma ferramenta que contribuirá para o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos da educação, em direção a novos olhares sobre uma educação transformadora.

Prof^a Dr^a Claudia de Freitas Lopes Costa

Pedagoga;
Doutora em Ciências do Exercício e do Esporte pela
Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ;
Diretora de Pesquisa, Extensão e Inovação do
Centro Universitário Augusto Mota – UNISUAM

APRESENTAÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que o bem mais valioso é o conhecimento. Nesse sentido ampliar as perspectivas do capital intelectual dos sujeitos em formação superior, torna-se uma ação de significativa relevância.

Pautado nessa premissa, os professores do curso de pedagogia da UNISUAM, se propuseram a organizar a seguinte obra: PRODUÇÃO DE NOVOS SABERES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISUAM: discussões e práticas de ensino na contemporaneidade. Que contempla uma rica coletânea de trabalhos de conclusão de curso dos (as) nossos (as) alunos (as) do curso em questão.

Essa proposta acadêmica traz em sua gênese um conjunto de saberes, questões, inquietações e práticas fruto da produção de nossos (as) alunos e alunas, que ao dialogarem com seus orientadores, apresentaram uma diversidade de saberes cuja premissa é suscitar possíveis caminhos que corroborem com os embates vivenciados na educação básica.

Fica claro nessa produção o cuidado de nossos futuros (as) pedagogos (as) em apontar os fatores que impactam diretamente o fazer docente e consequentemente a aprendizagem dos educandos, como: mudanças e instabilidades sociais, culturais, políticas e econômicas. Que muitas vezes se mantém velados entre as práticas educativas diárias, atribuindo aos atores do processo ensino aprendizagem a causa do insucesso educacional

Assim, nosso desafio está em formar sujeitos protagonistas e artífices capazes de superar uma sociedade inconstante e desigual, mas, também, instrumentalizar os docentes a lidar com esse universo que se estabelece de forma subliminar e perversa nos ambientes educativos.

Pautados nessa premissa, acreditamos que esse material tecido por várias mãos, trará uma contribuição expressiva para formação de professores e por consequência estimularão aqueles que se dedicam a educação, a trilhar com excelência, esse caminho tão gratificante e decisivo para o crescimento social e sustentável da nossa nação.

Obrigada aos (as) alunos (as) e corpo docente do curso de pedagogia presencial e EAD da UNISUAM que não pouparam esforços para participar desse rico e valoroso desafio.

Prof^a MSc. Julia Tadeu Silva dos Santos e Paula

Mestre em Educação
Pedagogia-UNISUAM

SUMÁRIO

<i>Capítulo 1.....</i>	<i>11</i>
EDUCAR PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO CIDADÃ	
<i>Camila Evelyn Pereira da Silva; Elizangela Cristina Lima de Almeida de Oliveira; Sheila Rodrigues da Silva; Julia Tadeu Silva dos Santos e Paula</i>	
<i>Capítulo 2.....</i>	<i>26</i>
PEDAGOGIA SOCIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Egder Sabino de Moura; Maria Larice da Silva Souza; Tamara Virgínia Marcello de Andrade; Rose Cristina da Silva Sobral</i>	
<i>Capítulo 3.....</i>	<i>37</i>
PRODUÇÃO DE NOVOS SABERES: A DANÇA COMO FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	
<i>Juliana Mendes Martins Maia; Liziane Gomes da Silveira Tota Garcia; Fernando Torres de Andrade; Renata de Oliveira Batista Rodrigues</i>	
<i>Capítulo 4.....</i>	<i>48</i>
O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A NATUREZA E SEUS BENEFÍCIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Joyce Caroni Martins; Rita de Cassia Silva Mendes; Bárbara Cristina Paulucci Cordeiro Martorelli; Julia Tadeu Silva dos Santos e Paula</i>	
<i>Capítulo 5.....</i>	<i>60</i>
DISCURSOS AFROCENTRADOS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL CONTEMPORÂNEA	
<i>João Olinto Trindade Junior; Thaíza Farias da Silva, Rosana da Silva Berg</i>	
<i>Capítulo 6.....</i>	<i>76</i>
AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INCLUSÃO	
<i>Mara Rosana Barbosa Nogueira; Simone Martins Nunes; Andréa Rafael Fernandes Rodrigues; Stella Alves Rocha da Silva</i>	
<i>Capítulo 7.....</i>	<i>95</i>
JOGOS E BRINCADEIRAS NO UNIVERSO DA APRENDIZAGEM: O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Cristiane Maia de Lemos Bastos; Klara Stephany Castro Oliveira; Sinara de Freitas Batista; Stella Alves Rocha da Silva</i>	

<i>Capítulo 8.....</i>	<i>104</i>
SEXISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	
<i>Gisele Rosário Reis Silva; Priscylla Blusztajn Moreira; Stella Alves Rocha da Silva</i>	
<i>Capítulo 9.....</i>	<i>117</i>
A FAMÍLIA NA ESCOLA: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	
<i>Beatriz Alves Moura; Daniele Lopes de Oliveira e Silva Primentá; Maria Aparecida dos Santos Siqueira; Stella Alves Rocha da Silva</i>	
<i>Capítulo 10.....</i>	<i>132</i>
JOGOS E BRINCADEIRAS: O USO DA LUDICIDADE COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA	
<i>Aline Rodrigues do Nascimento; Jessica Lorraine Alves de Souza; Lucimara Martins dos Santos G. da Silva; Maria de Fátima Cardoso Simões; Renata de Oliveira Batista Rodrigues</i>	
<i>Capítulo 11.....</i>	<i>142</i>
BENEFÍCIOS DA PEDAGOGIA HOSPITALAR: A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM AMBIENTE HOSPITALAR	
<i>Ana Luiza Andrade Alcantara; Ana Paula da Silva; Barbara Cristina Paulucci Cordeiro Martorelli; Rose Cristina da Silva Sobral</i>	
<i>Capítulo 12.....</i>	<i>154</i>
A UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO MATEMÁTICA - JOGOS DE MATEMÁTICA COMO FERRAMENTA NO AUXÍLIO DO ENSINO DE MATEMÁTICA	
<i>Isaquiel de Sousa Lima; Ana Lucia Guimarães</i>	
<i>Capítulo 13.....</i>	<i>163</i>
RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Adriana do Amaral Fernandes Ribas, Ana Lucia Guimarães</i>	
<i>Capítulo 14.....</i>	<i>172</i>
A SALA DE AULA INVERTIDA E O USO DO APLICATIVO TIKTOK: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO CONTÍNUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID19	
<i>Ingrid da Silva do Amaral Rodrigues; Ana Lucia Guimarães</i>	
<i>Capítulo 15.....</i>	<i>187</i>
A CRIANÇA E O LÚDICO	
<i>Angela Silva Ramos, Magda Maria da Silva de Miranda, Magna da Conceição Coelho Soares; Patrícia Paes de Albuquerque</i>	

Camila Evelyn Pereira da Silva

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Elizangela Cristina Lima de Almeida de Oliveira

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Sheila Rodrigues da Silva

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Julia Tadeu Silva dos Santos e Paula

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis – UCP

Pedagoga; Psicopedagoga;

Professora do Curso de Pedagogia – UNISUAM

RESUMO

O papel do educador atualmente transcende a sala de aula, e a pedagogia social demarca e evidencia essa afirmativa. Os espaços não formais de educação possuem um papel importante na formação cidadã. Nesse sentido, a pedagogia social assume uma perspectiva crítica, apontando os problemas sociais e denuncia a inoperância das políticas públicas. Os espaços não formais de educação, campo de atuação da pedagogia social, são importantes por atender as demandas da população menos favorecida, com acesso à educação, à arte e à cultura. Diante do exposto, esse trabalho aborda a pedagogia social como viés da educação não formal, pois a educação alcança vidas e seu papel e objetivos transcendem as paredes das instituições de educação formal, por transformar e ressignificar a realidade de indivíduos, possibilitando-os o protagonismo em suas vivências. Sendo assim, o objetivo da pedagogia social e conseqüentemente das ações educacionais não formais é a preparação integral do cidadão, instrumentalizando-o para alçar o seu lugar na sociedade. O objetivo deste artigo é apresentar a estrutura educativa que ocorre nos espaços não-escolares, por meio do projeto social *A Associação Meninas e Mulheres do Morro* que funciona em uma biblioteca comunitária situada no morro da mangueira, como uma ferramenta pedagógica que vislumbra a possibilidade de transpor barreiras sociais, políticas e regionais fazendo assim com que a educação possa abranger os citados processos formativos que acontecem não somente nas escolas, mas principalmente na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A biblioteca entra como fonte de abastecimento para o fazer educacional que precisa e se faz romper os muros da escola.

Palavras-chave: pedagogia social; lúdico; educação não formal; vulnerabilidade social; políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das nossas discussões e construções ao longo da graduação de pedagogia no Centro Universitário Augusto Motta, que iniciou no ano de 2018. Em nosso primeiro período, tivemos a oportunidade de, através da disciplina de Prática Pedagógica Integradora I, conhecermos a ONG “Meninas e Mulheres do Morro”, sediada na comunidade da Mangueira. Projeto dinamizado por meio da estruturação de uma biblioteca cuja intencionalidade é despertar em crianças e adolescentes o prazer pela leitura, mediante atividades lúdicas.

Utilizando diversos materiais literários, deseja-se contribuir para formação do sujeito em sua totalidade, suscitando sua identidade cidadã, levando-o a interagir consigo, com o outro e com o mundo de forma construtiva, crítica e criativa, além de minimizar a exposição desses atores sociais ao mundo do crime.

A proposta em questão apresenta alternativas qualitativas aos jovens, por meio da citada ONG, que não possuem acesso a atividades produtivas, como cursos para inserção no mundo do trabalho somente a rua e suas interfaces. Infelizmente, a escola não é capaz de suprir essa demanda, sendo necessários investimentos em projetos sociais que caminhem junto à escolarização, para que ocorra possibilidade da construção de uma vida digna e inclusiva.

Com isso, faz-se necessário abordar o tema educação em espaços não formais, especificidade da pedagogia social, para alunos e alunas das áreas de licenciaturas, para que possam compreender e apropriar-se da importância e necessidade de espaços e conseqüentemente profissionais que se dediquem a essas áreas.

Posto isso, nosso trabalho se propõe a problematizar a Educação não formal, por não ser salientada, diante do cenário apresentado. Surgiram diferentes questionamentos acerca da temática, que nos levaram a reflexões pertinentes.

O interesse pelas práticas da educação em espaço não escolar se destina a todos os componentes de uma sociedade, é interesse da família saber onde deixar seu filho enquanto trabalham interesse da escola em saber onde se encontram seus alunos após o período escolar, e principalmente, deveria ser interesse do governo suprir as demandas e ampliar as políticas públicas que apoiem tais iniciativa.

Sabe-se que as desigualdades sociais persistem, principalmente quando o cenário está próximo às comunidades, pois o número de crianças, adolescentes e jovens que ficam ociosos pelas ruas, sujeitando-se, muitas vezes, à criminalidade até mesmo por questões de sobrevivência e, com isso, ceifando futuros que poderiam ser prósperos, por faltarem oportunidades para esses indivíduos.

Faz-se necessário que os cursos de formação na área da Pedagogia abordem a relevância e necessidade da atuação no campo da educação social, percebe-se que em sua grande maioria os pedagogos optam por atuarem nas salas de aulas, ou seja, espaços de educação formal, e não em espaços alternativos de educação não formal.

Alicerçadas nessas inquietações, este artigo objetiva sensibilizar professores e professoras a fim de compreenderem a importância da educação não formal e seus impactos na vida das crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Disponibilizando informações sobre a temática ora apresentada, aos pedagogos em formação, levando-os a conhecerem projetos sociais e simultaneamente o aprofundamento na pedagogia Social.

O nosso referencial teórico será estruturado por meio de três tópicos que se destinam a ponderar os anseios anteriormente abordados. Para finalizar apresentaremos as conclusões finais, porém, iniciais, do nosso trabalho de curso, fruto dos anos vividos e vivenciados em nossa formação em pedagogia.

Pedagogia social – conceituando a nossa inquietação

Antes de apresentarmos o conceito da Pedagogia social, é relevante esclarecer que esse trabalho aponta o relato da experiência vivenciada por nosso time de trabalho, alunas do curso de pedagogia da UNISUAM que visitaram uma ONG na comunidade da Mangueira, fator que inspirou toda nossa trilha de formação acadêmica, fortalecendo nossa escolha profissional.

O trabalho desenvolvido no espaço acima mencionado afirma o que Brandão aponta como Pedagogia Social. De acordo com Brandão (2006), a educação popular está vinculada às experiências educativas desde a década de 1920, fortemente vinculada ao movimento anarquista. Lá meninas e meninos que estão expostos a falta de Políticas Públicas são acolhidos de forma que o processo seja mais valorizado do que o produto.

Na história da pedagogia Social se faz necessário conhecer suas origens e fundamentação, por ter surgido com a premissa de dar respostas aos problemas de ordem sociais que emergem a cada dia.

As demandas no campo social brasileiro são vastas, pois empenham-se a atender às necessidades de crianças, adolescentes e adultos que de alguma forma estão em vulnerabilidade/desvantagem social.

A Pedagogia Social defende o direito à cidadania, por valorizar vivências experienciais de seus atores que promovam saberes significativos, que atentem aos desafios a esses impostos, assim, cada partilha é importante neste processo. Petrus (1997) afirma que Educação Social é análise da realidade existente e reflexão sobre esta realidade, sendo necessário averiguar o que ela é e o que deveria ser.

A educação por si só, segundo Freire (1987) já é “libertadora”, por possibilitar a prática, cultura, sabedoria, ciência, conhecimento, oportunidades, noção e informação. Não existem palavras para definir a importância da educação na vida do ser humano.

E quando Petrus (1997) afirma que temos que averiguar o que a educação deveria ser, são as lacunas deixadas pelo poder público, que acabam oferecendo uma educação devastada e desigual, contrariando as orientações da constituição federal de 1988, “batizada” como Constituição cidadã.

Quando o provimento à educação é exercido devidamente, caminha-se para a superação das desigualdades sociais. A pedagogia social nos move e inquieta-nos, fazendo-nos “*esperançar*”. Segundo Paulo Freire (1987):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino ... enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervir, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p.16)

A pedagogia social possibilita a viabilização de estratégias para o desenvolvimento integral do aluno, que por sua vez sabe-se que acontece dentro e fora da escola.

Sendo assim, as práticas educativas diversificadas precisam ser ampliadas, tendo como base, o respeito ao saber popular e a autonomia do indivíduo na construção do conhecimento, é preciso reelaborar os saberes e minimizar os impactos do sistema opressor.

Nessa perspectiva, ressalta-se a pedagogia social como uma possibilidade para as questões anteriormente apresentadas. Por ser crítica e por atuar sobre as desigualdades sociais latentes em nossa sociedade.

A experiência legislativa concernente à educação brasileira demonstra que o estado de bem-estar social desse setor, encontra-se ainda carente de uma devida realização. Percebe-se a falta de políticas públicas efetivas que garantam uma educação pública, gratuita e de qualidade. O desenvolvimento de uma escolarização significativa, nos parece não ser uma prioridade, e sim um cumprimento formal com um currículo meramente burocrático.

Freire (1996) nos ensina que toda educação é um ato político, ela não é neutra, não se pode falar de educação fora de seu contexto histórico.

Tendo como base os relevantes aspectos acima abordados, destacamos a ONG meninas e mulheres do morro, que respaldada em uma pedagogia social e crítica desenvolve uma proposta educativa não formal, balizada nas necessidades das crianças e adolescentes da comunidade da mangueira.

A educação não formal segundo Gohn (2006, p.98-99), “designa um processo de formação para a cidadania, da capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados”.

Infelizmente, a escola não tem estrutura para suprir as necessidades das famílias, mães solas necessitam de espaços adequados para deixarem seus filhos enquanto trabalham, a Ong em questão almeja suprir parte dessa

necessidade, minimizando a desigualdade social encontrada neste território, e ao mesmo tempo denuncia a necessidade de mais espaços semelhante a este, para garantia de direitos e oportunidades a todos as crianças e adolescentes moradores de comunidades.

A Carta da Pedagogia Social aprovada em 2006 no Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizado na USP, Mackenzie e UniFMU, reafirma a importância das “práticas de educação não formal” das ONGS e movimentos sociais e sindicais, sustentando que “a elevação da educação não -formal ao de política pública é uma exigência da realidade social brasileira” (GHON, 2006, p.1)

Educadores sociais são movidos pelas histórias que atravessam sua vida, e através delas se movimentam. “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2002, p. 106).

Veremos no próximo item a importância dos espaços não formais na formação cidadã, sua história e luta para que esses espaços não sejam vistos apenas como assistencialista e sim como parte responsável pela formação do cidadão.

A importância dos espaços não formais na formação cidadã – uma dimensão significativa da Pedagogia Social

Para compreendermos a importância dos espaços não formais na formação do sujeito cidadão, se faz necessário conhecermos sua conceituação nos primórdios da educação. A trajetória do conceito através dos fundamentos de sua construção, se estrutura frente a necessidade da modalidade, objetivando a compreensão com mais clareza das especificidades do capítulo proposto.

O termo “educação não formal” teve seu início e ascensão no final da década de sessenta no Brasil, seu surgimento teve contribuições nacionais como também internacionais sendo atrelada a pedagogia social. Por essa ter foco no indivíduo em sua relação com o coletivo social, suas construções e formação integral. Este momento foi marcado por críticas ao sistema de educação vigente, por ser instável e não atender às reais demandas da sociedade, era preciso suprir as grandes lacunas existentes.

Esse período foi caracterizado por grandes discussões e críticas sobre a instituição escolar por seu ensino e conceitos oferecidos, sendo assim, o campo teórico da educação não formal surgiu, como possibilidade de reflexão, resgate e opção, a fim de compreender o fosso existente no processo de escolarização.

A partir da nova realidade social, se fez nítido que o modelo implementado na educação formal, juntamente com a educação familiar não davam conta da sociedade emergente suas demandas e peculiaridades.

Entretanto, a proposta de educação fora dos muros das escolas se fazia atual, não havia informações concretas, credibilidade e confiança, era algo atual que despontava para novas possibilidades.

Todavia a necessidade de mudança se fazia de forma crescente e a reorganização do indivíduo na sociedade era algo vital para a construção do meio, sendo necessário medidas resolutivas frente aos obstáculos enfrentados.

Um dos fatores consideráveis para o início da educação não formal foi em decorrência da reorganização da estrutura familiar impactadas pela grande demanda no campo profissional.

Por questões reais e emergentes, a família necessitou de um espaço seguro para acolher seus filhos menores, já que as mulheres começaram a migrar para o mercado de trabalho, uma das vertentes que caracterizou a sociedade moderna.

Esses entre outros fatores impactaram o formato educacional vigente à época, emergindo a necessidade da ampliação de espaços educativos para além dos muros da escola, que atuassem no contraturno escolar. Uma educação possível de ser realizada em tempo e espaços diferenciados. Ou seja, uma educação sistematizada e organizada, porém com flexibilidade.

Nesse momento a educação foi incentivada por movimentos não governamentais (ONGs) e entidades sem fins lucrativos no campo social, com atividades não necessariamente composta pelo currículo escolar, atividades como: artesanato, música, esportes variados, oficinas culturais, jogos e recreação ganharam grande visibilidade e apoio, preenchendo os hiatos do poder público.

Entretanto, mesmo com o grande avanço de ideias e concepções, até à década de 80 a educação não formal, não era observada como um espaço significativo para a formação do sujeito em sua totalidade. Limita-se a pessoas de baixa renda, que possuíam o seguinte rótulo: pessoas sem perspectiva de ascensão social.

As atividades e propósitos da educação não formal, adotavam na maioria dos casos uma perspectiva assistencialista, ou seja, eram destinadas a suprir a carência destinada ao analfabetismo, e preparar de forma rudimentar mão de obra para o mercado de trabalho, respaldada em uma lógica capitalista.

Com as mudanças ocorridas no cenário social, após a década de 80, a educação não formal passa a ser uma aliada, atuando em uma projeção socioeducativa, cuja premissa era minimizar as deficiências existentes no ensino formal, criando estratégias e recursos para a formação do sujeito em sua totalidade.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar [...] ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas de contorno não discrimina; [...] isto é verdade se refere às forças sociais[...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer." (FREIRE, 1977, p. 48)

A educação sofre vários percursos, as mudanças ocorridas na atualidade desestabilizaram a sociedade e consequentemente os sistemas educativos. O processo de escolarização proposto pelos órgãos governamentais não dá conta das demandas e necessidades existentes. Essas adversidades favorecem um campo de ampliação da educação não formal, dinamizados fora dos muros das instituições de ensino formal. Segundo Gohn (2006, p. 29-30),

a educação não formal: [...] capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a educação não se restringe à ambientes educacionais formais, ou seja, na convivência humana, nos espaços familiares, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, cada qual com sua finalidade e intenção educativa.

De acordo com a lei supracitada, é a educação em âmbito formal a principal responsável pela escolarização do cidadão, entretanto, os espaços de educação não formais, buscam realizar uma ligação do educando com o mundo do trabalho e suas práticas sociais, se realizam em esferas mais amplas, buscando reparar lacunas do poder público referente às demandas educacional e social.

Com isso, os profissionais que optam em atuar nessa área, sentem-se valorizados e reconhecidos, por empenharem de forma crítica e criativa em sua ação profissional e ainda amplia seu espaço de atuação no mundo do trabalho.

Com relação à educação não formal, Libânio (2002), nos auxilia em nossa análise afirmando que a educação não formal seria a desempenhada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação.

Com isso, podemos vislumbrar que na Educação Não Formal existe a intenção de ampliar objetivos educativos que corroborem para à formação dos indivíduos em sua totalidade como reais cidadãos de direito.

Nesse sentido a pedagogia social como campo de conhecimento, assume uma dimensão significativa na prática da educação não formal, seu propósito é desenvolver práticas educativas alternativas, para crianças e

adolescentes que vivem principalmente em bairros periféricos e de baixa renda, oferecendo subsídios preparando os cidadãos integralmente a fim de conquistarem sua autonomia e exercerem o seu papel na sociedade.

A atuação da educação não-formal empreendida por diversos espaços e instituições, envolvem seus partícipes em atividades produtivas, afastando-os da ociosidade das ruas, sujeitas à uma realidade presente em nosso país, como drogas, cigarro e bebida.

Sendo assim, a criança ou adolescente participante de projetos sociais, amplia seu leque de possibilidades pelo fato de que a maioria das instituições e projetos de educação não-formal desenvolvem seus trabalhos por meio de oficinas culturais, esportivas e profissionalizantes.

Diante desta circunstância, a pedagogia social contemporânea se faz presente, através de ideias defendidas e direitos legítimos de que as oportunidades a educação de qualidade se destinam a todos sem qualquer distinção. Promovendo assim, a capacitação e preparação do cidadão para o mundo, para agir criticamente, com autonomia e emancipação.

A educação social vai além do caráter de formação para o mercado de trabalho e tem como objetivo oferecer aos cidadãos experiências sociais, crescimento integral e organização social. Silva, Souza Neto e Moura (2009) definem a pedagogia social como:

uma ciência normativa, descritiva, que orienta a prática socio pedagógica voltada a formação humana, autônoma e emancipada, proporcionando aos sujeitos analisar as condições de desigualdades sociais, superando, dessa maneira, possíveis vulnerabilidades a que estão expostos, com um intuito educativo (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 70).

A pedagogia social defende que a aprendizagem se dá por meio das práticas e experiências com interação social, favorecendo processos a fim de despertar e potencializar habilidades, oportunizando o direito de integração, transformação, e formação integral a favor de cada cidadão e toda comunidade.

Pautada nessa premissa A Ong Meninas e Mulheres do morro dinamiza em seu espaço de educação não formal, atividades, propostas e projetos que inspirem os seus partícipes a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Seu intuito é ampliar as janelas de conhecimento que envolvem os indivíduos e suas relações sociais.

Esse universo de possibilidades que norteia a prática da Pedagogia social, apresentadas nesse tópico nos encantou e influenciou significativamente a nossa formação profissional, uma das razões que escolhemos esse tema para o nosso trabalho final.

A seguir explicitaremos de forma clara os valores e interesses que fundamentam as intervenções da Ong. Meninas e Mulheres do morro. O relato do capítulo a seguir é o resultado de um trabalho desenvolvido no primeiro semestre do curso de pedagogia na disciplina de práticas pedagógicas I.

Nossa inspiração: Associação Meninas e Mulheres do Morro

Esta etapa deseja relatar que a Associação Meninas e Mulheres do Morro, sediado na comunidade da Mangueira desde a sua criação em 1995, numa área conhecida como Parque da Candelária, Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro, possui extrema relevância para aqueles e aquelas que dela fazem parte. Visto que, ao aumentar as possibilidades de compreensão da leitura, os níveis de conhecimento serão elevados e a capacidade de reflexão seguirá o mesmo caminho. Tornando-se humanizados e conscientes, sujeitos críticos capazes de exercer plenamente sua cidadania.

A educação não formal surge para complementar a educação formal, já que está, sozinha, não consegue responder à todas as demandas sociais. As atividades passam a ser organizadas com uma dinâmica própria [...].’ (QUADRA; DÁVILA, 2016, p. 1).

Segundo o escritor e educador brasileiro Rubens Alves, (1933- 2014) educar é comunicar ideias; provocar inteligência. Fundamentados no citado autor abordaremos o espaço de educação não formal *Meninas e mulheres do Morro*, que oportuniza por meio de ações socioeducativas e processos educativos a sujeitos que em muitos casos encontram-se a parte de ambientes de escolarização formal.

A Associação surgiu a partir da união de um grupo de mulheres que pressionadas pelas dificuldades impostas ao seu cotidiano e por desejarem melhorias para seus filhos e de outrem, empenham-se a favor do desenvolvimento de um espaço que pudesse ao suprir a necessidade de acolhimento e formação para além dos muros da escola para seus filhos.

Assim, foram se fortalecendo como uma família estendida e laços fortes que vão além de vizinhanças. “[...] é inspirador esse movimento que foi crescendo e fortalecendo para transformar o contexto social da comunidade e o nascimento da Associação”, (RIBEIRO, 2021).

O projeto caracteriza-se como um espaço cultural em que funciona uma biblioteca para toda comunidade, e tem como público-alvo crianças, adolescentes e mulheres residentes na comunidade, que atende mais de 250 famílias, a fim de criar um espaço de discussão de questões do cotidiano e valorizar a autoestima a partir de intervenções nas práticas culturais cuja perspectiva é possibilitar a reflexão da comunidade para o pleno exercício de cidadania. Pois como diz Paulo Freire:

Um homem não escolarizado é um leitor, pois interpreta e interfere no mundo que o cerca. Ler é algo independente da escola e do conhecimento intelectual. Ler é uma práxis exclusivamente humana [...].` (FREIRE, *apud*, SILVA, 2012, p. 1).

Diante do exposto, a associação tem como objetivo principal, a prática da leitura, o desenvolvimento cultural e intelectual da criança e adolescente da comunidade. A intenção é criar o hábito e prazer pela leitura,

cujo objetivo é não serem seduzidos pelo poder paralelo, que exerce influência e predomínio nesses locais, influências estas, que são amplamente divulgadas pelos meios de comunicação.

É nesse sentido que a literatura desempenha um importante papel, o de conduzir as crianças e adolescentes não só à aprendizagem, mas favorecendo uma leitura agradável, isto é, sentir satisfação ao estar lendo, promovendo assim a criticidade, de forma lúdica e significativa. A criança e o adolescente passam a adquirir conhecimentos relevantes por meio do mundo da leitura.

É notório como essas atividades colaboram na redução do trabalho infantil e da morte prematura, que é uma realidade nestes espaços de convivências, ajudando esses sujeitos a vislumbrarem um futuro mais digno e com mais oportunidades.

Ainda que a educação não formal ocorra fora do sistema formal de ensino, sendo complementar a este, é um processo organizado, que possibilita impactos satisfatórios na escolarização desses sujeitos e são de grande relevância para os espaços menos favorecidos pelo poder público.

Através das atividades desenvolvidas na Associação, ocorrem mudanças na vida e nas relações dos jovens e adolescentes, que ao adquirirem novos conhecimentos, desenvolvem conseqüentemente novas competências nas áreas cultural, artística, esportiva e tecnológica, promovendo autonomia e protagonismo a esses atores sociais.

A Associação também conta com parcerias, entre elas as lojas de departamento e vestuários C&A, que doam peças com pequenas avarias no processo de fabricação, que são expostas em um bazar para a comunidade que funciona de terça a sexta de 10h às 17h, atendendo as demandas das famílias e captando recursos para a manutenção das despesas e custos operacionais que são concernentes ao projeto. Tais como telefone (internet), energia elétrica e infraestrutura do imóvel.

O Brasil é um país que sofre com a desigualdade social, e essas iniciativas das empresas, relativas à sua responsabilidade social, contribuem de forma a dinamização de espaços educacionais alternativos.

A interação entre o 2º setor (empresa) e o 3º setor (ONG), geram resultados e benefícios comuns, em que a empresa consegue depositar valores sociais e investimentos econômicos, possibilitando o desenvolvimento humanitário, negligenciados pelo poder público. Tornando-se uma força auxiliadora ao bem comunitário.

De acordo com informações disponibilizadas nas redes sociais da Associação, o projeto segue em busca de novas parcerias para potencializar esse trabalho tão significativo para a comunidade.

Porém, assim como toda sociedade, a Associação também foi diretamente impactada com a Pandemia do COVID-19, passando por momentos bem difíceis, por terem perdido parcerias ao longo de 2020 e 2021.

O local continua precisando de reformas, pois é necessário seguir os protocolos indicados pela Organização Mundial de Saúde - OMS. Entretanto,

verbas são necessárias para mantê-lo aberto, que no momento se encontra trabalhando com sérias restrições financeiras.

Em contrapartida, as crianças e adolescentes se encontram na rua à margem da violência, aguardando melhores oportunidades. É nesse contexto que fica nítido a desigualdade social em nosso país.

Segundo Quadra e Dávila (2016), a educação brasileira se encontra no contexto complexo, rodeadas por dificuldades que exige novas opções de ensino. Os ambientes não formais, neste contexto ajudam a atingir esse objetivo.

A eficiência de ONGs nas comunidades é expressiva, e de suma relevância em que jovens que de alguma maneira não teriam perspectiva nenhuma de vida, tanto por circunstâncias sociais como por circunstâncias familiares, têm nesses espaços uma alternativa de constituírem seus projetos de vida.

Uma breve entrevista desenvolvida na comunidade por um dos componentes do nosso grupo de trabalho, em outubro do corrente ano, investigou junto aos moradores sobre a satisfação com o projeto em questão, observamos que a comunidade reconhece a relevância do espaço para o bairro, como observamos na fala de um morador e ex-aluno:

É muito importante iniciativas como estás dentro da favela. Sou negro, de família de baixa renda e morador da Mangueira. Sou o primeiro militar concursado de minha família. Em minha infância Tia Kelly nos incentivava a ler dentro do pequeno projeto, depois das pequenas aulas, éramos agraciados em levar um livro como dever de casa. Eu acho que ela não tem ciência, mas aqueles pequenos atos mudaram a minha história. `` (N. 25 anos e morador da Comunidade da mangueira)

Frente às questões anteriormente abordadas, entendemos que a escola é o local formal privilegiado para a democratização do conhecimento, entretanto, não é o único ambiente responsável pelo processo de formação do sujeito, e portanto, não podemos desconsiderar os espaços de educação não formal, que ao desenvolver um trabalho educativo, focado nas reais necessidades do indivíduo, fortalece a perspectiva de uma formação cidadã, centrada nas reais demandas da sociedade atual. (QUADRA; DÁVILA, 2016).

Relato de experiência: Visita a Associação Meninas e Mulheres do morro

No ano de 2018, tivemos a oportunidade de conhecer a ONG através de uma pesquisa de campo da disciplina Prática Pedagógica Integradora I, com a professora Júlia Tadeu. Logo na primeira aula, a professora pediu que formássemos um grupo de cinco alunos para compor um “Time”, pois um time, dizia ela, precisa estar completo para que a “partida” seja bem-sucedida.

O trabalho proposto era escolher uma instituição formal ou não formal para que pudéssemos conhecer e entender a dinâmica da instituição escolhida, e montar um projeto para propor uma nova ação para a problemática que pudesse existir no local.

Antes de irmos para o espaço físico da instituição, nos reunimos na casa de uma das componentes do grupo. Nesse encontro, planejamos e finalizamos o questionário que seria aplicado na entrevista, perguntas que tiveram como finalidade conhecer o lugar, sua relevância, intencionalidade e a visão daqueles que ali desenvolviam seu amor pela leitura, e assim, propor uma intervenção pedagógica para agregar de forma prática uma ou mais ações resultantes das leituras realizadas.

Ao iniciarmos o diálogo com os mediadores de leitura, tivemos uma recepção bem acolhedora por todos, em especial a coordenadora do grupo, que apresentaram cada espaço do projeto, a coordenadora compartilhou como foi a criação do lugar, suas experiências e os desafios de como o projeto foi fundamental para as crianças e adolescentes do local.

Na Biblioteca, observamos a existência de um lugar bem especial denominado Cantinho da Leitura. Ao visualizarmos, ficamos encantadas. O Cantinho possuía livros, bem conservados e alguns títulos ainda novos. Na realidade, as crianças assistidas pelo projeto, jamais teriam acesso a estes exemplares se não fosse ali, naquele ambiente. Possuía ainda, fantasias. O objetivo destas, era dramatizar ludicamente as histórias ouvidas e lidas por esses pequenos sonhadores. Um espaço rico em imaginação para uma infância cheia de esperança e sonhos.

Vivenciar essa experiência no início da graduação foi desafiador para todas. Tudo era novo, porém, ter entendido que éramos um time e que todas precisavam estar em campo, foi primordial para observarmos o espaço da organização, entender seus desafios e encontrarmos soluções que seriam colocadas em práticas de acordo com a realidade diária da instituição.

A experiência foi tão única e desafiadora, que refletiu em toda nossa graduação, auxiliou de forma única em nosso crescimento como pedagogas e culminou tendo como resultado o tema do nosso TCC (trabalho de conclusão do curso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às considerações “parcialmente” finais, sendo assim, desejamos explicitar as contribuições que obtivemos na trajetória e elaboração desse trabalho acadêmico.

O primeiro tópico que tem como tema “Pedagogia Social: Conceituando a nossa inquietação”, apontamos a importância da pedagogia social na vida das crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, tendo como pilar o direito à cidadania.

Apresentamos as contribuições da Educação não formal, para formação cidadã desenvolvido na Ong Meninas e Mulheres do Morro que fez, faz e fará a diferença na vida de crianças e adolescentes, que por meio de ações socioeducativas, possibilitando-os visualizar a seus direitos, apontados no Congresso Internacional de Pedagogia Social como "exigência da realidade social brasileira", ou seja, são necessários.

O segundo tópico cujo tema é: “A importância dos espaços não formais na formação cidadã – uma dimensão significativa da Pedagogia Social” aponta as especificidades da educação não formal, e sua relevante trajetória histórica.

Com isso, reafirmamos a compreensão de que a educação se estende para além muros da escola. Pois, ao vivenciar construímos saberes em todos os momentos de nossas vidas, em diversos espaços e de formas diferentes, pois somos seres do meio em constante construção.

Em nossa trajetória social e acadêmica vivenciamos diversos períodos de instabilidades, sobretudo no sistema educacional formal, tal aspecto, desloca nosso olhar para a necessidade em resgatar e valorizar os saberes construídos em espaços educativos não formais.

A pedagogia social dinamizada em espaços educacionais não formais, corrobora por meio de suas ações com a possibilidade de transformação na e da sociedade. Fundamentada na lei, a educação não se restringiu a espaços formais, mas em todos os espaços onde haja interação com o próximo preenchendo as lacunas sociais, objetivando o indivíduo integralmente e suas reais necessidades.

A imersão realizada na “ Associação Meninas e Mulheres do Morro” possibilitou a compreensão de que, a educação pode e deve ser promovida em ambientes educacionais não formais.

A instituição em questão desenvolve importante função para crianças e adolescentes da comunidade local. Por meio de um projeto social que incentiva a leitura, deseja-se ampliar a visão de mundo desses sujeitos em prol de dias melhores.

“ A LEITURA ABRE JANELA E DESPERTA DO SONO A SABEDORIA”.

Rafael Mendes de Oliveira

Temos a clareza que não foi possível sanar todas as nossas inquietações, a elaboração desse artigo foi apenas um pontapé inicial para que possamos nos debruçarmos e inquietar-nos com o campo da pedagogia social.

Finalizamos essa etapa apresentando algumas ponderações que desejam colaborar com o pensamento reflexivo e crítico no campo da Pedagogia Social.

1- A importância da formação profissional para atuar na pedagogia social existe lacunas deixadas na formação educacional dos pedagogos para que a educação social seja vista apenas como um espaço para atuação em caráter voluntário.

A formação precisa ser de qualidade, as universidades precisam promover ações que viabilizem a importância da pedagogia social, valorizando o seu campo de atuação.

E para que a pedagogia social seja vista como aliada no processo de formação do cidadão, é preciso que haja políticas públicas que permitam esta concepção.

2- A educação não formal precisa ser trabalhada de forma interdisciplinar, suas ações precisam fazer sentido com a realidade do educando.

As instituições de educação formal precisam criar vínculos com as instituições não formais?

Até que ponto vai “os muros da escola”, educação formal e não formal são parceiras na formação e escolarização do cidadão?

Por meio dessa pesquisa foi possível um repensar do nosso papel na sociedade e o quanto a educação social é importante para a formação do cidadão.

Até breve.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A Arte de Educar**. 2018. Disponível em: <<https://psicologiaaaccessivel.com>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 ago. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora, 1977.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006. Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 10 de nov. de 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002

OLIVEIRA, Rafael Mendes. **A leitura abre janela e desperta do sono a sabedoria**. Disponível em: <https://kdfrases.com/frase/111873>. Acesso em: 10 de nov. de 2021.

PETRUS, Antônio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997.

QUADRA, Gabrielle Rabello; D'ÁVILA, Sthefane. Educação Não-Formal: Qual a sua importância? **Revista Brasileira de Zootecências** 17(2): 22-27. 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/db50/dc7dc639365563a19fbeat6898a722b7e708.pdf> Acesso em: 29/12/2020

RIBEIRO. **Ong meninas e mulheres do morro**. Disponível em https://instagram.com/meninasemulheres?utm_medium=copy_link Acesso em: 01 de nov. de 2021

SILVA, Luzinete Rodrigues. **Leitura, Uma Visão Teórica e Prática**. Portal Educação. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/leitura-uma-visao-teorica-e-pratica/14829>. Acesso em 01 de nov. de 2021.

SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. A. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. 324p. **Pedagogia social: (des)calçada no Brasil e no mundo**. **Educação em Revista** - UFMG, vol. 26, núm. 3, dezembro, 2010, pp. 437-441 Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte.

Edger Sabino de Moura

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Maria Larice da Silva Souza

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Tamara Virginia Marcello de Andrade

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Rose Cristina da Silva Sobral

Mestre em Desenvolvimento Local – UNISUAM

Pedagoga; Professora do Curso de Pedagogia – UNISUAM.

RESUMO

Este estudo objetivou compreender quais são as contribuições dos projetos sociais na educação básica partindo dos pressupostos teóricos da pedagogia social. Observando que os projetos sociais preenchem lacunas importantes, que não são alcançadas pelas escolas, o presente artigo tem o propósito de responder a questionamentos sobre a melhoria na qualidade da educação básica alcançada pelo apoio fundamental dos projetos sociais educacionais. Para tanto, foi utilizado como método de coleta de dados uma abordagem qualitativa dos artigos científicos, feita pela análise de fontes bibliográficas consultadas para encontrar os conceitos, princípios, relações e significados do tema gerador da pesquisa. Assim, pelo conteúdo levantado no referencial teórico, identificando a abrangência da pedagogia social, discutindo a importância dos projetos sociais na educação básica, analisando as experiências e conquistas na educação oriundas de projetos sociais e conhecendo o papel do pedagogo em ambientes não escolares. A partir desses resultados, podemos concluir que, por meio de parcerias entre OSC's e escolas promove-se um maior envolvimento da sociedade civil em busca de uma melhoria na educação básica brasileira formal, com o objetivo de proporcionar uma formação integral de qualidade aos alunos, valorizar e contribuir para as políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: educação básica; pedagogia social; educação não formal.

INTRODUÇÃO

Os projetos sociais, principalmente os educacionais, ganham cada vez mais importância, pois preenchem lacunas deixadas pelo poder público. Por meio de suas ações alcançam a população vulnerável e contribuem amenizando problemas sociais.

De acordo com Paulo Freire (2000, p. 67), “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. A educação é vista como agente transformador, e as escolas têm a importante função de auxiliar e direcionar os alunos nessa caminhada. No entanto, tal função não é executada de maneira precisa, necessitando de parcerias como as que são realizadas com projetos sociais educacionais, que vêm ao encontro do que não é fornecido na escola, reforçando seu compromisso social em busca de uma educação de qualidade e libertária.

A educação é um direito de todos, não é útil apenas para os indivíduos, mas também para o desenvolvimento de um país e toda a sociedade. Além disso, por meio da educação também é garantido o gozo de outros direitos humanos, como a igualdade e o fortalecimento da democracia.

Os impactos sociais causados por um projeto socioeducacional podem ser vistos por toda sociedade, contribuindo de forma significativa para a diminuição da evasão escolar, aumento da qualidade do ensino e a participação efetiva da família e comunidade na escola. Além dessas possibilidades também podemos citar a ampliação da visão de mundo dessas crianças, pois elas acabam tendo suas vivências ampliadas além dos muros da escola, fazendo com que elevem seu pensamento crítico e passem a questionar, analisar, discutir e refletir de forma racional e inteligente, utilizando a educação como forma de transformação social.

Este trabalho tem como propósito responder a seguinte questão: Quais as contribuições que os projetos sociais propiciam para a qualidade da educação, nosso principal objetivo é analisar as contribuições que os projetos sociais proporcionam para a qualidade da educação básica com base nos pressupostos teóricos da pedagogia social.

O presente projeto tem engajamento com a linha de pesquisa “Produção de novos saberes: contextos educacionais, história, currículo, metodologias e práticas pedagógicas: educação nos espaços não escolares”.

Desse modo, o desenvolvimento do trabalho será dividido em quatro momentos. No primeiro, identificar a abrangência da pedagogia social, discutindo a importância dos projetos sociais na educação básica. Em segundo, analisar as experiências e conquistas na educação básica oriundas de projetos sociais. Em terceiro, reconhecer o papel do pedagogo em ambientes não escolares nos projetos sociais.

A ABRANGÊNCIA DA PEDAGOGIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, CONSIDERANDO A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS SOCIAIS

A pedagogia social surgiu por volta de 1900, na Alemanha, como Karl Mager e Adolph Diesterweg. Porém, no século XX muitas outras teorias sobre pedagogia social surgiram naquele país, e a princípio tentou-se desenvolver uma estratégia de educação para os “Filhos da Guerra”. Já no Brasil, manifestou-se no início do século XX, por estar vinculada à terminologia da educação popular (RIBAS MACHADO, 2010, p.94).

A pedagogia social e a educação popular estão vinculadas em um contexto em que grande parte da população brasileira não tinha acesso à escola e não sabia ler e escrever, na Primeira República. A pedagogia social, então, surge no Brasil como forma de assistencialismo das políticas públicas, a partir das quais a sociedade civil começa a entrar nos debates realizados, mesmo que restritamente, assumindo responsabilidades nos projetos sociais, tendo como representante nacional o pensador Paulo Freire, pioneiro na educação para adultos na década de 60, já visando a transformação social; segundo Freire:

A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visão impregnada de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirão conteúdo programático da educação (FREIRE, 1981, p.98).

Quando se trata de educação e exclusão social, a primeira coisa que devemos estar atentos é ao sistema escolar. No entanto, existem várias formas de educação que são igualmente importantes e influentes fora da escola. Em muitos casos, as populações socialmente excluídas, especialmente crianças, adolescentes e jovens, encontraram nas organizações sociais e em outros ambientes informais o apoio necessário para superar sua situação. São ONGs, OSCs, movimentos sociais, coletivos e redes solidárias que possuem experiências relacionadas à educação, esporte, trabalho, lazer e cultura em inúmeros lugares, por meio dos mais diversos métodos, projetos e ações.

A educação envolve aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais e a escola é parte essencial do processo, mas está além do escopo. Refere-se à “educação do homem integral, em todas as suas relações com a sociedade, inclui a diversidade individual e social, abrange as transformações e os avanços do conhecimento e se dirige a todas as faixas etárias e a todas as etapas da vida” (MACHADO, 2009, p. 133).

A escola é indispensável, mas está longe de ser suficiente, ou seja, não pode lutar sozinha contra as mazelas educacionais. Gohn (2006) enfatiza a importância da educação não formal, pois está “voltada para o ser humano como um todo”. Contudo, afirma que aquela não substitui a educação formal, mas poderá complementá-la.

A pedagogia social, originada na Europa, reflete no estilo e na resposta à Constituição brasileira (CF, Art. 205) “da educação como direito de todos e dever do Estado e da família”. Este importante campo fora do sistema escolar “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, Art. 1).

A pedagogia social no Brasil é considerada uma ciência da educação, ciência está muito sensível às dimensões da interação social humana, ou seja, dá atenção especial à educação social dos indivíduos vulneráveis. Uma educação que não existe nas instituições de ensino formais, “ações educativas escolares seriam formais e aquelas realizadas fora da escola não formais e informais” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p.133). Iniciativa essa que vem ajudando a estabelecer relações com pessoas em situação difícil que carecem de atenção às necessidades básicas.

(...) os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. (BRASIL,2005, p.5)

Algumas características básicas dessas atividades e/ou instituições socioeducativas é que elas exercem atividades de cuidado e ajuda que se situam tanto no âmbito da assistência social como da educação social. E por isso são chamadas de atividades ou instituições socioeducativas; que respondem a necessidades específicas de determinados setores da sociedade. Essas atividades tendem a ocorrer muito mais fora que dentro dos ambientes escolares e formais, visto que procuram suprir as deficiências da escola; mas podem coincidir também com os espaços escolares na medida em que a realidade brasileira impôs que a escola assumisse gradativamente funções sociais em detrimento de funções didático-pedagógicas.

O capítulo a seguir abordará mais a fundo a contribuição e relevância dos projetos sociais na educação básica.

CONTRIBUIÇÃO E RELEVÂNCIA DOS PROJETOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste tópico apresentaremos como podemos inserir os projetos sociais na educação básica de forma a valorizar todas as suas contribuições.

Os mais diferentes interlocutores do campo político e econômico veem a educação como possibilidade de mudança do país. Então, tornam a escola foco central de constantes discussões. O processo avaliativo em todos os níveis de ensino não mostra grandes mudanças correspondentes na qualidade da oferta, e expõe as fragilidades e necessidades do sistema nacional de educação, que assume muitas demandas desnecessárias.

Fora do ambiente escolar, estão presentes necessidades socioeducativas que atingem diversas faixas etárias e que estão relacionadas à cultura, ao lazer, ao suprimento de necessidades básicas, ao atendimento a populações de risco, ao trabalho, à formação continuada, à sustentabilidade, aos direitos humanos, dentre tantas outras. Sob o olhar da totalidade da educação, as políticas públicas, por serem focadas e fragmentárias, têm sido insuficientes para atender às demandas da

sociedade. Como aponta Gohn (2009), é na ausência de políticas definidoras que vão se construindo formas de atendimento às necessidades da população por novos sujeitos sociopolíticos e culturais, muitos deles institucionais, como as fundações e entidades do Terceiro Setor.

A Pedagogia Social através de suas metodologias consegue transformar espaços de educação não intencional (ou não declaradamente intencional) em espaço de educação intencional. Através de parcerias com escolas municipais promovendo maior envolvimento da sociedade civil em busca de uma melhoria na educação básica brasileira, com o objetivo de proporcionar uma formação integral de qualidade aos alunos, valorizar e contribuir para as políticas públicas educacionais. (BECCEGATO, 2001, p.13)

Salientando, as práticas da educação não intencional se desenvolvem frequentemente nos extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos e deveres humanos, na cidadania, nas práticas indenitárias, lutando assim contra as desigualdades e exclusões sociais, sempre visando aos campos das artes, educação e cultura dentro dos programas de inclusão e interação social nas OSCs. Sendo assim, a educação não intencional não é vista como educação, mas desempenha um processo dimensional no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos indivíduos de forma a valorizar, trazendo contribuições significativas por meio dos diversos projetos sociais.

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2).

Todavia, a educação não formal está extremamente associada à ideia de cultura, podendo caracterizar todos os espaços não escolares, que promovem ações educativas, em espaço não formal de educação, de tal modo a distanciar, conhecer e aproximar os modelos de educação formal e não formal. Deste modo, a educação não formal, além disso, é um campo em construção, que vem sendo desenvolvida cada vez mais nas OSCs e em diversas outras instituições, constituindo embora espaços insuficientes no mercado de trabalho com grandes carências de profissionais da área da Educação.

Define-se, então, educação não formal como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos

da população”(La Belle *apud* Gadotti, 2005, p. 2).Assim, podemos definir a educação não formal como uma carência, em comparação com a escola, adotando então a educação formal como único padrão, como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade, ou seja, o “extraescolar”. Sendo a educação uma prática social que visa ao desenvolvimento do ser humano e de suas potencialidades, competências e habilidades, ela não se limita apenas às escolas.

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1997, p. 50).

Mesmo com a desconfiança a educação não formal estendeu-se de forma impressionante nas últimas décadas em todo o mundo, como “educação ao longo de toda a vida” (conceito difundido pela UNESCO), englobando toda sorte de aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver. Traz benefícios para a educação formal e sociedade em geral, pois por meio de sua prática, abordando temas transversais, ela contribui de forma significativa para a diminuição da evasão escolar, aumento da qualidade do ensino e a participação efetiva da família e comunidade na escola.

Para finalizar, é imprescindível destacar que educação não formal não deve ser vista em conjectura alguma como determinado tipo de sugestão ou opção à educação formal, educacional, sem ser definida pelo que não consistir em ser, mas sim pelo que de fato é, ou seja, o espaço real de desenvolvimento da aprendizagem de conhecimentos e saberes significativos para o decorrer da vida. Ela envolve aprendizagens tanto de ordem subjetivo-relativa ao nível emocional e cognitivo das pessoas, assim como projetos de aprendizagens de habilidades corporais, técnicas, manuais, entre outras, que os habilitam para desenvolvê-lo de forma criativa, construindo, valorizando e dando resultado, assim, em um bom trabalho realizado na educação básica.

Feita essa breve consideração sobre como inserir projetos sociais na educação básica de forma a valorizar as suas contribuições, aprofundaremos a seguir abordagens de profissionais atuantes como educadores sociais.

O PAPEL DO PEDAGOGO SOCIAL

É o pedagogo quem media e facilita a aprendizagem, independentemente do ambiente em que está inserido. Fora da sala de aula, em espaços conhecidos como não escolares, seu papel também é de grande importância, pois ele passa a ser mediador e articulador da aprendizagem visando ao comportamento humano.

Há um grande destaque nos cursos de formação de professores em torno da atuação do pedagogo restrita ao ambiente escolar, esquecendo que a formação prepara o profissional para atuar em diversos campos, como por exemplo, em cargos de consultoria, coordenação educacional, projetos de ONGs, OSCs, órgãos públicos e secretarias de ensino, museus, brinquedotecas, hospitais, empresas, no sistema prisional, dentre outros, sendo pouco explorados os seus vários campos de atuação.

Em torno dessas questões, temos alunos de pedagogia que se preocupam com sua trajetória de formação inicial, onde atuarão após a graduação, ou se estão destinados a atuarem exclusivamente na sala de aula, e não percebem o potencial da pedagogia social.

A pedagogia social é uma ciência pedagógica, de carácter teórico-prático, que se refere à socialização do sujeito, tanto a partir de uma perspectiva normalizada como de situações especiais (inadaptação social), assim como aos aspectos educativos do trabalho social. Implica o conhecimento e a ação sobre os seres humanos, em situação normalizada como em situação de conflito ou necessidade (DÍAZ, 2006, p.92).

O pedagogo social, junto ao terceiro setor, exerce suas atividades em espaços não escolares, o que implica: pensar nas políticas educacionais no Brasil, na responsabilidade de um comprometimento com a qualidade social voltada para a cidadania e para a inclusão. Busca a compreensão de sua capacidade profissional e o desenvolvimento de competências, aumentando suas áreas de atuação, sendo capaz de integrar a dimensão teórica a uma preocupação com a prática cotidiana do fazer institucional, bem como garantir a articulação entre as abordagens da gestão do trabalho administrativo, pedagógico e comunitário.

Há pouco tempo, deparava-se com a ideia do que o pedagogo só educaria em instituições escolares, mas esse profissional tem a possibilidade e capacidade de inserir-se em âmbito não escolar com muita competência e eficácia, já que é possível exercer essa função, compatível com sua formação. Tendo como base uma economia inovadora, na qual os cenários são de competição e qualidade, a educação torna-se a chave para o desenvolvimento da sociedade em seus desafios e suas adversidades. Assim, o pedagogo entra nesse contexto social, percebendo a sua atuação em diferentes espaços, como ONGs, OSCs, hospitais, organizações privadas, clubes entre outros. (ALVES; ZUSE, 2004).

O profissional pedagogo junto às ONGs desenvolve e elabora projetos educativos, planeja ações da instituição, presta suporte pedagógico, busca parcerias, coloca em prática as ações, presta contas por meio de relatórios, entre outras atividades. Seu trabalho está direcionado a oportunizar novas experiências educativas a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, auxiliando no fortalecimento do vínculo familiar e comunitário, viabilizando a descoberta de novas potencialidades e fortalecendo a autoestima dos sujeitos.

METODOLOGIA DO ESTUDO

O método utilizado neste estudo visa estabelecer uma abordagem qualitativa dos artigos científicos. Essa abordagem foi feita por meio de análise e coleta de dados nas fontes bibliográficas consultadas para encontrar os conceitos, princípios, relações e significados do tema gerador da pesquisa, sendo este: Pedagogia social- As contribuições dos projetos sociais na educação básica.

Descrivendo as características do objeto pesquisado, revelando com precisão fatos e fenômenos, e estabelecendo a natureza da relação entre as variáveis delimitadas no tema, foram selecionados alguns artigos, como: “O papel do pedagogo social e sua contribuição na superação de exclusões sociais”, de Ruth Santos, de 2019; e “Gestão pedagógica e práticas educativas em espaços não formais de educação: um estudo no centro de promoção da infância e juventude”, de Jessica Kijak, de 2017. Com base nesta pesquisa, é possível analisar, avaliar e refletir a relevância das práticas educativas informais no contexto da pedagogia social e no fazer docente do educador social, ressaltando a importância dos projetos sociais junto à educação básica.

Por fim, como básica estratégica, do tipo bibliográfica, que foi realizada tendo como fonte artigos e outros textos de caráter científico já publicados, uma vez que surgiu do interesse por ampliar os conhecimentos e vivências sobre a importância dos projetos sociais na educação básica, partindo dos marcos teóricos da pedagogia social, e sua proposta é abrir a possibilidade para novas investigações nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar, mediante o objeto central do referido artigo, a diversidade de áreas de atuação do pedagogo e suas contribuições em espaços não escolares; conclui-se que, operando no campo social, o profissional agrega de maneira efetiva e substancial em resultados finais positivos que impactam na educação básica, visto que suas competências e habilidades são vitais para organizações e iniciativas não formais, salientando também que seu campo de atuação, ao contrário do que o grande público tem por conhecimento, não é só em espaços escolares, como também empresas privadas, hospitais e OSCs.

É relevante colocar que o trabalho desenvolvido nas OSCs, relacionado ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco, é de suma importância para a sociedade, pois busca distanciá-los da criminalidade e dar subsídios para o desenvolvimento de habilidades e progresso em alguma dificuldade na aprendizagem.

Sobre as dificuldades de atuação na área abordada por este objeto de estudo, chega-se à conclusão de que, para obtenção de resultados satisfatórios neste complexo campo de missão, onde predomina um público com altos níveis de vulnerabilidade social. E com isso uma grande

porcentagem de desfavorecimento na área educacional, há que se ter por parte do profissional atuante um arsenal específico de vivências e capacidades que atendam com eficácia essa demanda tão carente e exigente de um olhar mais humano e qualificador de indivíduos, que é o Pedagogo.

Por fim, com todos os resultados que impactam com grande relevância na sociedade sobre a atuação deste profissional no campo social, percebe-se também a urgência de uma quebra de paradigma sobre a sua atuação fora do espaço escolar formal, e para tanto este artigo serve também como instrumento pedagógico de instrução do grande público, bem como objeto concreto de motivação e encorajamento para que profissionais de pedagogia expandam seus horizontes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francielle; ZUSE, Adelia Juracy. **O pedagogo nas organizações: seus saberes e fazeres**. *Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas*, v. 5, n. 1, p. 93-108, 2004.

BECCEGATO, Luísa Santelli. **Pedagogia social e**. Brescia: La Scuola, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 27 de nov. de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação: Brasília, Distrito Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 25 de nov. de 2020.

DÍAZ, Andrés Soriano. **Uma aproximação à pedagogia-educação social**. *Revista Lusófona de Educação*, v. 7, n. 7, 2006.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut International des Droits de 1^o Enfant, p. 1-11, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e Educação**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

INSTITUTO MUSIVA. Disponível em: <<https://www.institutomusiva.org.br/>>
Acesso em: 27 de nov. de 2020.

KIJAK, Jéssica Rodrigues Gomes. **Gestão pedagógica e práticas educativas em espaços não formais de educação: um estudo no Centro de Promoção da Infância e da Juventude**. Unisinos, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6875>. Acesso em: 14, Set, 2021.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários**. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério (Orgs.) **Pedagogia Social**. 4. Ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO, 2020, v. 1, p. 133.

MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira. 2010**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Ensino de Biologia: Histórias e Práticas em Diferentes Espaços Educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Maria Clara Arraes Peixoto; OLIVEIRA, Maria Luiza Bezerra. Sororidade na praça: educação, movimento sociais e direitos Fundamentais no piquenique feminista. Revista Juris Uni Toledo, v. 4, n.02, 2019.

SANTOS, Ruth Tacyelle. **O Papel do pedagogo social e sua contribuição na superação de exclusões sociais**. Doity, 2020. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/ixepeal/trabalho/12522>. Acesso em 18, out, 2021.

SILVA, Roberto da *et al.* (orgs). **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e arte (volume dois), 2011.

Juliana Mendes Martins Maia

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Liziane Gomes da Silveira Tota Garcia

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Fernando Torres de Andrade

Mestre e Professor – UNISUAM

Renata de Oliveira Batista Rodrigues

Doutora e Professora – UNISUAM

RESUMO

Nesta pesquisa procura-se compreender a relação e o que difere a educação formal com educação não formal. Discorreu a respeito de educação em espaços não escolares e se aprofundou no estudo da história da dança no Brasil e no mundo, seus benefícios para a saúde e sobre as contribuições que as atividades de dança ofertadas em ambientes não formais de educação têm contribuído significativamente no rendimento escolar de crianças e adolescentes. Chegou-se à conclusão da importância da dança como ferramenta de estímulo e desenvolvimento físico, cognitivo e social de quem estuda e faz uso dessa prática. Para tanto, foram analisados de maneira descritiva artigos acadêmicos e livros de autores que expressam acerca do tema proposto nesse trabalho de conclusão de curso.

Palavras-chave: educação; espaços não escolares; dança.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino aprendizagem transcende para além dos limites das instituições escolares de ensino formal. Essa afirmação vem tomando força em diferentes seguimentos da sociedade como OSC (Organização da Sociedade Civil), espaços religiosos, setores de trabalho, entre outros.

A educação não formal tem gerado resultados significativos na vida de crianças e adolescentes. A participação em atividades ou a simples inativa no meio em que está inserido contribui para o desenvolvimento do conhecimento e para o exercício da cidadania. De acordo com Gohn (2010, p.19) “sua finalidade é de abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo.”

Como educadores precisamos expandir nossos horizontes ao que se refere às práticas educativas e compreender que a educação pode ser ministrada em diversos lugares. Pois existe um sentimento, pelo menos na maioria de nós, que é o de fazer a diferença na vida daqueles a quem nos é dado a missão de ensinar, de transformar o cotidiano das pessoas através da instrução, do conhecimento e da socialização. É com esse sentimento que nos aprofundamos na pesquisa de produção de novos saberes, propondo um novo olhar para a educação em espaços não escolares.

Faz-se necessário um estudo intensificado sobre sua contribuição aos novos educadores, para que seja propagado aos próximos a partir de então, e assim começar a usufruir os seus benefícios. Cada indivíduo é único e recebe informações e estímulos de forma única. A Educação não formal não objetiva competir com a Educação formal, mas unir forças para uma aprendizagem efetiva.

O objetivo deste trabalho é discorrer sobre a educação em espaços não escolares e analisar como as artes, especificamente a dança, têm contribuído para o aprendizado de crianças e adolescentes nesses ambientes.

Iniciamos o projeto contextualizando sobre Educação não formal, suas atribuições, a diferença entre educação formal e qual a contribuição da dança dentro desse contexto tendo como base os autores (DAYRELL, 2007) e (FREIRE, 1997). Em seguida, abordamos sobre a dança em relação ao seu conceito e nos benefícios com o estudo e prática dessa arte embasado em (SZUSTER, 2006) e (GOH, 2010).

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação transcende os muros da escola

A Educação não formal surgiu nos meados dos anos 50, contudo foi na Conferência sobre a Crise Mundial de Educação que ela foi oficializada com o objetivo de resolver os problemas da educação formal numa sociedade em constante transformação e desenvolvimento. Segundo Cendales e Mariño (2006, p.12) “a década de 1960, um documento da UNESCO chamado “a crise mundial da educação “distingua educação informal, educação formal e educação não formal”.

Passados 53 anos da oficialização da Educação não formal, ainda hoje essa modalidade compete por seu reconhecimento, revelando a necessidade que alguns educadores têm de compreenderem seu real papel na sociedade e de pensar em educação de maneira ampla e contextualizada.

Por isso, a educação que se realiza dentro da escola e a que se realiza fora dela relacionam-se entre si. Algumas vezes se completam, outras se contradizem e em outras a educação não formal cumpre uma função compensatória ou se torna a única possibilidade para quem por razões de exclusão, não tem acesso a escolaridade mínima. (CENDALES E MARIÑO, 2006, p.12).

Por ser um termo relativamente novo, se comparados a outros conceitos e teorias, e devido ao preconceito ainda latente de se pensar em educação como um conteúdo programado e institucionalizado, a Educação não formal se encontra pouco utilizada em toda sua potencialidade.

A Educação Formal, tem por finalidade lecionar sobre o ensino de forma específica seguindo regras e leis estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Entretanto, as normas são instituídas, mas nem sempre segue de fato a vivência do aluno, fazendo com que muitas escolas passem a ter número alto de evasão escolar.

A estrutura da escola pública, incluindo a própria infraestrutura oferecida, e os projetos político-pedagógicos ainda dominantes em grande parte das escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação despargida da juventude. Se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade. (DAYRELL, 2007, p. 116).

O autor dá ênfase na falta de estrutura na maioria das escolas públicas em relação a falta de materiais necessários para o transmitir um ensino de qualidade. Existem locais de ensino que estão em situação precária, sem uma manutenção adequada, salas sem condições para receber estudantes e educadores, muitas unidades estão inseridas em localidade de risco, e com isso enfrentam desafios em se manterem de portas abertas.

A escola formal tem por objetivo, formar cidadãos, capazes para enfrentar realidade em que se está situada. A realidade e os trajetos a serem percorridos para que aprendizagem seja significativa requer tempo e qualidade, esforço e paciência, dedicação de ambas as partes.

Uma grande responsabilidade, que são divididas por etapas educacionais, métodos a serem analisados, atualizados e contextualizados, de modo a desmistificar assuntos importantes e fundamentais na atualidade.

Podemos também observar que a desigualdade social tem sido uns fatores para o avanço no crescimento de comunidades carentes, no qual, tem se observado cada vez mais que crianças e jovens deixam de ir às escolas para se dedicarem em trabalhos que possibilitem ajudar financeiramente suas famílias que precisam sobreviver. Segundo Dore e Lüscher (2001, p. 775) “Várias situações corroboram para a retenção e repetência do aluno na escola: a saída do aluno da instituição e do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de escolaridade, o abandono da escola e o posterior retorno”.

A falta de escolaridade implica e qualidade de vida, diversas dificuldades são encontradas dentro das escolas regulares e devido a esse cenário são criados espaços de ensino não formais a fim de trazer uma nova perspectiva para crianças e jovens, que buscam melhorar suas vidas. Esses espaços atualmente são chamados de espaços não escolares, que hoje

estão espalhados em diversos locais e buscam não só passar o ensino, mas a formar cidadãos que tenham ciência de seus direitos e deveres.

O não-formal tem sido uma categoria utilizada com bastante frequência na área de educação para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem nas escolas, por sua vez classificadas como formais e muitas vezes a elas referidas. Na verdade, desde há muito tempo classificava-se como extraescolares atividades que ocorriam à margem das escolas, mas que reforçavam a aprendizagem escolar, nas bibliotecas, no cinema, no esporte, na arte (FAVERO, 2007, p.614).

É possível ressaltar a importância da educação não formal, pois o ensino adquirido possibilita transformar realidade de vidas. Sendo assim, esses espaços não escolares cativam jovens e crianças e facilitam a forma de comunicação entre o ensino formal que é voltado a sala de aula. Os projetos sociais são importantes pois contribuem para o equilíbrio na sociedade, que auxiliam no desenvolvimento físico e mental do indivíduo, a fim, de capacitar para um futuro saudável.

A tarefa educativa das Cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais da aventura do espírito (FREIRE, 1997, p.24).

Atualmente o ensino possui um grande número de etapas, entanto, Paulo Freire, enfatiza sobre a importância de os espaços educacionais não formais, ressaltando a relevância de não só guardar, mas compreender a devida relevância sobre a educação e o que falta dela pode acarretar. A implementação de um projeto é sempre desafiadora, pois busca fazer algum sentido na vida do indivíduo, sendo assim, muitos projetos dão a oportunidade a criança e jovens a se desenvolverem, seja na cultura, na dança, no esporte e até mesmo na tecnologia.

A dança como ferramenta para educação em espaços não escolares

A dança como forma de linguagem artística ou não, utiliza o corpo como instrumento de comunicação. Geralmente essa expressão vem acompanhada por música, entretanto, podemos ver algumas formas de manifestação corporal sem o auxílio musical. Contextualizar a dança é, sem dúvida, um caminho para melhor entendê-la e apreciá-la de maneira crítica, além de lidar mais conscientemente com os seus benefícios.

Ela surgiu nos primórdios da história, nasceu da necessidade do homem de se comunicar com a natureza e de expressar suas emoções. Portinari (1989) escreveu:

A mais antiga imagem da dança data do Mesolítico (cerca de 8300 A. C). Foi descoberta na caverna de Cogul, que fica na província de Lérida, na Espanha. Mostra nove mulheres em torno de um homem despido, indicando um ritual de fertilidade (PORTINARI, 1989, p. 17).

Assim como Boucier (2006) também descreve acerca de um dado diferente sobre o mesmo assunto:

Numa parede da gruta de Gabillou (perto de Mussidan, na Dordonha), está representado o ancestral dos dançarinos: a silhueta gravada de um personagem visto de perfil, de cerca de trinta centímetros de altura. A cabeça e o corpo estão cobertos por pele de bisão. As pernas, sem qualquer dúvida humana, indicam uma espécie de salto no lugar. O ângulo do torso das pernas é de vinte cinco a trinta graus (BOURCIER, 2006, p. 05).

O homem primitivo dançava para agradecer a colheita, para pedir chuva, fazia festa do Sol, da Lua, a dança da fertilidade, do nascimento, da morte, enfim a dança estava presente em todos os momentos da vida humana: desde o nascimento, passando pela iniciação de adolescentes, pelas guerras e vitórias até a morte.

A partir desse conceito podemos considerar a dança como uma expressão que representa diversos aspectos da vida humana, como linguagem social e cultural de diferentes povos. Em textos históricos bíblicos encontramos relatos de manifestações com danças.

Davi, vestindo o colete sacerdotal de linho, foi dançando com todas as suas forças perante o Senhor, enquanto ele e todos os israelitas levavam a arca do Senhor ao som de gritos de alegria e de trombetas (BÍBLIA SAGRADA, 2006, p. 342, 2 Samuel 6:14-15).

O povo Hebreu realizava cultos de gratidão a Deus através de festas religiosas onde dançavam e cantavam para expressar sua devoção.

A arqueologia, maravilhosa ciência que tanto esclareceu e continua a esclarecer sobre o nosso passado próximo ou longínquo, ao traduzir a escrita de povos hoje desaparecidos, não deixa de indicar a existência da dança como parte integrante de cerimônias religiosas, parecendo correto afirma-se que a dança nasceu da religião, se é que não nasceu junto com ela. (FARO, 1986, p. 13).

A dança para os gregos era considerada uma atividade que deveria ser praticada por meninos desde a infância preparando o corpo para guerra quando se tornassem adultos.

De acordo com Atheneu, eles tinham uma lei, que os compeliavam a exercitar todas as crianças do sexo masculino acima de 5 anos de idade, na Dança Gymnopedica. Isto era usado para prepará-los e fortalecê-los para a guerra ou para a dança pírrica, um exercício do tipo mais ativo, descrevendo a arte de ataque e

defesa, na qual eles dançavam com seus braços. A Dança era considerada tão indispensável para a educação em toda a Grécia, que Sócrates, tão conhecido por sua sabedoria e valor, não desdenhou a aquisição desta competência pelas instruções de Aspásia, de Mileto, que se estabeleceu em Atenas durante a administração de Péricles (THÉLEUR, 2017, p.163).

Por um período da história, a dança foi conceituada como pecaminosa por parte dos religiosos do início do século IV perdendo a sua importância durante o período da Idade Média. Podemos ver isso em um decreto feito pelo Papa Zacarias no ano de 774 que dizia: "contra os movimentos indecentes da dança ou carola".

Somente no século XV que ela ressurgiu com o ballet nas festas da corte durante o Renascimento.

Dança foi reavivada no século XV, em um magnífico espetáculo promovido por um nobre de Lombardi, em Tortona, em ocasião do casamento de Gáleas, duque de Milão, e Isabella de Aragão; seu reinado foi, porém, de curta duração. A dança foi reavivada também na França, durante o reinado de Francisco I, mas foi apenas durante o reinado de Luiz XIV que a arte foi fervorosamente encorajada (THÉLEUR, 2017, p.164).

Passados os anos, foram criados novos movimentos como a dança moderna e a bailarina Isadora Duncan se destaca nessa modalidade na segunda metade do século XIX. Nomes como o de Martha Graham e Nijinski também fizeram a diferença nessa época. Já nos anos 80 vimos a ascensão da dança contemporânea que veio para desconstruir todo o clássico do ballet das cortes imperiais, sendo uma dança caracterizada como uma expressão livre de regras, permitindo ao bailarino infinitas possibilidades de movimentos. Segundo Strazzacappa (2016, p.232) "A dança moderna surgiu, na verdade, como realização dos ideais do movimento romântico. Indispôs-se de modo positivo contra a artificialidade do balé clássico". Nos dias atuais surgiram diversas modalidades de dança em todo o mundo, cada uma delas com características próprias de seus países de origem. No Brasil é comum encontrar danças infundidas com a cultura de outros povos devido ao seu processo de colonização. A pluralidade cultural existente em nosso território nacional contribuiu para criações artísticas como danças urbanas, folclóricas, danças de salão, danças com matrizes africanas, entre outras.

Entretanto, o que faz essa arte ser tão apreciada além da sua capacidade de expressão e o porquê ela está inserida em diferentes contextos da sociedade? A dança como atividade física é uma alternativa muito eficaz contra o sedentarismo, depressão, problemas cardíacos, melhora a coordenação motora, otimização do condicionamento físico. Segundo Szuster (2011, p.29) "a dança enquanto atividade física tem muitos benefícios, melhora elasticidade muscular, melhora movimentos articulares, diminui o risco de doenças cardiovasculares, problemas no aparelho locomotor e sedentarismo, reduzindo o índice depressão".

Os benefícios da dança para o desenvolvido cognitivo também são de extrema relevância. Szuster afirma ainda que:

Faz parte do universo da dança promover melhorias ao organismo do indivíduo harmoniosamente, respeitando as suas emoções e seus estados fisiológicos, desenvolvendo habilidades motoras, autoconhecimento e ainda atuando como fator de prevenção como no combate a situações estressantes (SZUSTER, 2006, p. 28).

Pela perspectiva da saúde, a dança como arte de movimentação trabalha diversos fatores do corpo físico e cognitivo trazendo melhorias e um bem-estar de vida. Abordando os contextos em que ela está inserida no nosso cotidiano, podemos citar os ambientes não escolares onde ela ganha força por suas características de desenvolvimento cultural e artístico também por seus benefícios para saúde física e mental já citados acima.

Existem espaços que ofertam aulas de dança como atividade social para crianças, jovens, adultos e até mesmo pessoas da terceira idade e os resultados que essas aulas proporcionam são extremamente significativos.

Frequentemente, projetos sociais incluem a dança em seus programas, mas não necessariamente a compreendem como forma de linguagem e conhecimento em si. A dança torna-se passagem, atividade meio para se alcançar algum objetivo mais pragmático e mais funcional (MARQUES, 2010, p. 142 apud VASCONCELLOS, 2014, p. 30).

Mesmo em ambientes não escolares é preciso que as aulas de dança sejam ministradas por profissionais qualificados, pois compreende-se essa atividade como prática educacional.

Professores com formação superior seriam até dispensáveis, caso a dança fosse somente um conjunto de repertórios prontos como os da mídia ou as danças populares. No entanto, o estudo, a compreensão da dança-corporal e intelectualmente vão muito além do ato de dançar (MARQUES, 2012, p.21).

O trabalho com a dança em suas diferentes modalidades tem sido realizado por professores cada vez mais habilitados. A dança tem sido uma prática utilizada em ambientes não escolares como parques, centro esportivos, ONGS, espaços religiosos, entre outros com o intuito de contribuir para a formação sociocultural e física de seus alunos, promovendo educação. Segundo (GOHN, 2015, p.7) “O universo das artes é um dos grandes campos de desenvolvimentos da educação não formal, quer se trate de projetos desenvolvidos por grupos ou por programas individuais de aprendizagem”.

A dança como outras expressões artísticas são trabalhados em ambientes não escolares com o objetivo educativo e também como forma de expressar a identidade cultural de um grupo. Gohn descreve:

A dança é a grande expressão cultural de um povo, comunidade região ou país. Ela pode resultar de um hibridismo, em que se mesclam as culturas resinificadas (originárias clássico-modernas ou contemporâneas) nas quais movimentos do corpo, vestimentas e adornos compõem a identidade cultural de um grupo, nação ou território. Esse processo se faz via aprendizagem não formal. Em todos esses campos a educação não formal está presente (GOHN, 2015, p.8).

Abordar sobre dança e sobre ambientes não escolares de educação é uma tarefa ampla e possuem educadores que apoiam sua prática como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento que se mostra relevante para o ensino escolar. Ainda segundo Gohn, (2015, p.9):

Entendemos a educação não formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese nenhuma ela substitui ou compete com a educação formal escolar. Poderá ajudar na complementação da última (GOHN, 2015 p.9).

Concluimos que as educações não formais e regulares podem ser aliadas no processo educativo. Vimos também que atividades com dança geram diversos benefícios físicos e cognitivos. E por fim, vimos que através de movimentos artísticos como a dança a educação não formal está presente na sua totalidade.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Em nosso trabalho utilizamos a abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa optam-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

E discorreremos a pesquisa através da revisão bibliográfica que de acordo com Gil (2007, p. 44), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

Segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 17), a metodologia nasce da concepção sobre o que pode ser realizado e a partir da “tomada de decisão fundamenta-se naquilo que se afigura como lógico, racional, eficiente e eficaz”.

Para discutir educação não formal utilizamos como base os autores Freire (1997), Goh (2016), Deyrell (2007), Cendales e Mariño (2006), Fávero (2007) e Dore e Lüscher (2001). Já para abordar a dança utilizamos os autores Goh (2015), Katz (1994), Portinari (1985), Théuler (2017), Boucier (2006), Marques (2012), Strazzacappa (2016), Suzster (2011), Faro (1986) e Bíblia (2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como alunas da área de educação, realizamos a pesquisa mediante algumas curiosidades sobre a dança ofertada em ambientes não escolares. A justificativa teórica ressaltou sobre a relevância da arte da dança e o valor educação popular, que tem influenciado de maneira positiva a sociedade, por trazer benefícios a saúde, desenvolvimento cognitivo e estímulo da criatividade dos indivíduos que às utilizam.

A prática da dança representa uma atividade que permite avanços corporais, em relação à postura, à coordenação motora e outras. Esses conceitos apresentados ao longo da dissertação, são fundamentações referente a história da arte por meio da expressão corporal, que atualmente estão inseridos em espaços sociais, e fazem menção a dança como relações interpessoais.

Sendo assim, realçamos a relevância acadêmica dessa monografia para expansão das investigações sobre dança e educação, de preferência, quanto a pesquisa da aprendizagem em lugares educativos não escolares. O trabalho teve a perspectiva de nos manter estimuladas para compreender e buscar o conhecimento da dança a fim de identificar a relação com a educação de maneira mais completa. Com isso concluímos que a dança é uma prática antiga, e a educação em ambiente não escolares é um tanto quanto novo se comparado a essa atividade. Concluímos também que existem lugares que oferecem aulas de dança através de atendimento social enriquecendo o conhecimento de mundo dos indivíduos que as recebem trazendo benefícios físicos e cognitivos que refletem direta e indiretamente no rendimento escolar.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA DE ESTUDO NTLH. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011. 1972 p.

CENDALES, L.; MARIÑO, G. Educação Não-formal e Educação Popular: Por uma pedagogia do diálogo Cultural. Tradução de Thiago Gambi. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DAYRELL, J.T.; LEÃO, G.; BATISTA, J. Juventude, pobreza e ações socioeducativas no Brasil. São Paulo: Global, 2007

DORE, R. LÜSCHER, A. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais.** Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FARO, J.A. **Pequena História da Dança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1986.

FÁVERO, O. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos.** *Imagens & Palavras • Educ. Soc.* 28 (99) • Ago 2007 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200017>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33° ed. São Paulo: Ed Paz e terra, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOHN, M. G. M. **Educação não formal e o educador social.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GOHN, M. G. M. **Educação Não Formal no Campo das Artes (Org.).** 1° ed. São Paulo, Ed Cortez, 2015

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

KATZ, H. **Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo.** 1994. 199 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21162>>. Acesso em: 18 de nov. 2021.

LAKATOS, E M e MARCONI, M. **Metodologia científica – 7. ed. –** São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, I. **Interações: Crianças, dança e escola.** 1° ed. Blucher, 2012.

PORTINARI, M. **História da Dança.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

STRAZZACAPPA, M. A **Dança Moderna. Proposições,** Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 229–259, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643579>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SZUSTER. Estudo **qualitativo sobre a dança como atividade física em mulheres acima 50 anos.69 f.** (Monografia de Bacharel em Educação Física) Porto Alegre - RS.2011. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/distraem/handle>. Acesso em: 02 out. 2021.

THÉLEUR, E. A., & dos Santos. **CARTAS SOBRE A DANÇA, REDUZINDO ESSE ELEGANTE E AGRADÁVEL EXERCÍCIO A SIMPLES PRINCÍPIOS CIENTÍFICOS CARTA I**, M.G. (2017) (1832). Rth |, 18(2), 153–165. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/50916>>. Acesso em 17 nov. 2021.

Joyce Caroni Martins

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Rita de Cassia Silva Mendes

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Bárbara Cristina Paulucci Cordeiro Martorelli

Mestre em Sistemas de Gestão pela Universidade Federal Fluminense – UFF

Pedagoga – Professora do Curso de Pedagogia – UNISUAM

Júlia Tadeu Silva dos Santos e Paula

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis – UCP

Pedagoga; Psicopedagoga;

Professora do Curso de Pedagogia – UNISUAM

RESUMO

O presente artigo busca compreender a natureza como um importante e rico espaço de aprendizagem, reconhecendo a importância de haver, desde a primeira infância, esse contato diário e constante na vida da criança que inicia sua trajetória no processo educacional. Apresentam-se leis e documentos normativos que embasam e justificam a temática, objetivando atitudes e práticas pedagógicas em relação à Educação Ambiental, a fim de construir no educando, já na primeira etapa da Educação Básica, uma consciência ecológica para que se desenvolvam habilidades de preservação e cuidado com o meio ambiente. Perpassa pela importância do papel da escola e dos educadores na promoção de atividades no meio natural, que permitam que a criança construa sua aprendizagem, entendendo a si, o outro e o meio, elaborando assim sua própria visão de mundo. Por fim, defende-se o brincar como forma de aprendizado, priorizando o livre brincar e o brincar em ambientes naturais como fundamentais para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e autonomia da criança.

Palavras-chave: natureza; educação infantil; brincar; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar a natureza como um espaço significativo para o desenvolvimento infantil, tendo como fundamento básico o despertar da consciência ecológica desde a primeira infância. Essa premissa possibilita o desenvolvimento de habilidades em situações de cuidado com o meio ambiente, conforme estruturado nos campos de experiência da Educação Infantil, como proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao considerar que a consciência ecológica não é algo inerente ao ser humano, mas sim fruto de um processo educativo, busca-se examinar o papel da escola no desenvolvimento da criança como pertencente ao meio natural, bem como sua relação com a Terra. Assim, a problemática deste estudo tem como base: Por que despertar a consciência ecológica na criança na Educação Infantil?

Devido a diversos fatores da atual sociedade, as crianças deixaram de sair às ruas para brincar, tendo apenas esse contato externo quando há a possibilidade de um acompanhante adulto. “Brincar lá fora” nunca foi tão perigoso como hoje; logo, esse contato com espaços abertos, ao ar livre e, em especial, com a natureza, tem se tornado cada vez mais precário.

Como formar cidadãos com consciência de preservação, carinho e cuidado com a natureza se estes não estão vivenciando experiências em que se criam vínculos e memórias afetivas junto a ela? Crepaldi (2018) cita Vygotsky ao falar sobre essa construção de memória na criança: “Ele defende também que estas experiências que são vivenciadas na infância ficam documentadas na memória, determinando a estrutura do pensamento infantil diretamente em suas primeiras etapas do desenvolvimento” (CREPALDI, 2018, p. 45).

Portanto, compreender a Educação Ambiental nessa fase cria vínculos e memórias afetivas em relação à natureza, o que tende a resultar em uma criança com mais consciência ecológica e de preservação, despertando nela a preocupação e o cuidado com o meio ambiente. Sabendo que é durante a infância que a criança passa a ter um primeiro contato com espaços formais de ensino, a escolha do tema deve-se ao interesse em refletir como esses espaços têm ou podem favorecer esse contato e despertar da criança em relação aos cuidados com o meio ambiente.

DOCUMENTOS NORMATIVOS, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL

“Se nos rendêssemos à inteligência da terra, poderíamos erguer-nos enraizados como árvores” (RILKE, 2018, p. 219)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que orienta a educação escolar quanto às práticas de aprendizagens essenciais ao longo das etapas de todas as modalidades da Educação Básica, aponta a natureza como um importante espaço que oportuniza à criança vivenciar experiências importantes para sua formação. Com isso, o espaço natural deve ser utilizado nas práticas pedagógicas com objetivos de aprendizagem que impulsionem o desenvolvimento cognitivo desde a primeira infância.

Nessa perspectiva, pode-se refletir sobre quais benefícios podem ser alcançados a curto e longo prazo, utilizando os fundamentos da Educação Ambiental desde a Educação Infantil.

A BNCC cita o Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Resolução nº 5/2009, trazendo como a criança deve ser vista, e como as práticas pedagógicas devem propiciar, por meio das

interações e brincadeiras, experiências significativas que possam criar e construir livremente seus saberes:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1)

Pode-se entender que durante essas interações e brincadeiras, fantasias e imaginações, a criança aprende e, por meio da sua relação com o outro e com a natureza, o docente pode mediar aprendizagens importantes sobre o meio ambiente e a própria vida, fazendo com que descobertas surjam a partir de experimentações.

Dentro desse contexto, Crepaldi (2018) explica que é por intermédio do lúdico e de brincadeiras que a criança se relaciona, cria e aprende:

As crianças pequenas possuem um desejo de participação para integrarem-se na cultura: por intermédio da brincadeira, do lúdico, do faz-de-conta, as crianças se apropriam de certos objetos dando origem ao uso de sua imaginação para concretizar as ações que imitam o trabalho humano (CREPALDI, 2018, p. 48).

Essas experiências devem ser proporcionadas na primeira etapa da Educação Básica, conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que norteiam o exercício e desenvolvimento da criança.

Já o Artigo 9º das Diretrizes visa garantir todas as experiências que a criança nessa fase precisa ter. Para a temática deste trabalho, destaca-se o item 10, que diz: “[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; [...]” (BRASIL, 2009, p. 4).

Portanto, é explícita a importância de haver, já na primeira infância, a prática e o exercício diário e constante de atitudes ecologicamente positivas no desenvolvimento de habilidades de preservação e participação no cuidado com o meio ambiente.

Tendo em vista que a natureza é extremamente sensorial e que nessa fase da infância a sensorialidade é também um direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, conforme lista a BNCC, algumas atividades ao ar livre podem se transformar em verdadeiras e divertidas lições. Por meio desse contato direto com o meio ambiente, podemos explorar a percepção sensorial da criança ao máximo e com elementos presentes na natureza trabalhar cores, cheiros, sons, texturas e sabores.

Ambientes naturais geram ricas possibilidades de conhecimento, descoberta e atividades. Podem ser criadas a partir de pequenas experiências, como: observar insetos, relacionar folhas de diferentes formatos e tamanhos, explorar hortas e jardins, aprender a plantar sementes, cuidados com animais domésticos, entre tantas outras.

Essas práticas, além de aproximar a criança da natureza e ajudar a criar uma atmosfera lúdica para introdução de algum conteúdo disciplinar, podem também auxiliar no desemparedamento da infância, trazendo a escola como um lugar de possibilidades e oportunidades que por vezes a criança não possui em seu ambiente familiar.

O Ministério da Educação (MEC) também traz o ambiente natural como um forte e importante cenário para a criança em pleno desenvolvimento, apresentando sugestões aos dirigentes municipais de educação e demais profissionais responsáveis pela construção, organização e funcionamento dessas instituições voltadas para o público infantil.

É importante destacar a necessária interação das crianças com o ambiente natural, que estimula a exploração, a curiosidade e a descoberta. Sempre que possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados, tendo a participação das crianças como uma estratégia. (BRASIL, 2018, p. 66)

Nesse contexto, é possível entender que se existe um cuidado quanto à infraestrutura do espaço escolar é factual a importância de possibilitar que a criança vivencie momentos em espaços onde se tenha o contato direto com o meio ambiente, proporcionando-lhe estímulos naturais fornecidos diretamente pela natureza.

Crepaldi (2018) alerta que algumas pesquisas realizadas nos Estados Unidos comprovaram que o ambiente nos afeta diretamente; a autora cita em seu artigo que de acordo com Russel e Snodgrass (1991) as emoções estão relacionadas com o meio, influenciando diretamente nas ações do sujeito. “[...] O ambiente pode afetar nosso apetite, nosso estado mental e nosso humor, para citar alguns exemplos. Um meio ambiente saudável é sinônimo de qualidade de vida.” (RUSSEL; SNODGRASS, 1991, *apud* CREPALDI, 2018, p. 49).

Nessa perspectiva pode-se apontar o quanto é saudável para uma criança ambientes ricos em natureza, podendo ser de grande auxílio na promoção da saúde física e cognitiva, além de desenvolver habilidades motoras, sociais e emocionais.

Ainda dentro dos documentos oficiais que trazem o meio ambiente e a Educação Ambiental como fundamentais na prática educativa escolar, destaca-se a Política Nacional de Educação Ambiental, que está em vigor desde 1999, regulamentada pela Lei 9.795/99, que diz em seu artigo 1º:

Entende-se por educação ambiental os processos através dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, atitudes, habilidades, interesse ativo e competência voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Nesse contexto a Educação Ambiental é associada a uma construção de valores sociais, sendo reconhecida como uma ferramenta de transformação, capaz de formar cidadãos conscientes, preocupados com bem-estar, qualidade de vida e conseqüentemente com avanços ecológicos positivos.

Embora não seja parte integradora do currículo disciplinar das escolas, essa temática sendo trabalhada de maneira interdisciplinar pode ser um instrumento sensibilizador acerca de questões ambientais que são vividas na atualidade, podendo ainda ser, para a formação da criança que inicia sua trajetória escolar, essencial na construção de sua consciência ecológica, de preservação, carinho e cuidado com o meio ambiente.

Tendo em vista que vários documentos normativos educacionais citam a natureza e seus múltiplos ambientes como um importante fator propulsor da aprendizagem, além de um direito da criança, torna-se relevante a reflexão sugerida nesse trabalho, cuja premissa é despertar a importância da Educação Ambiental nos espaços escolares de educação formal, desde a primeira infância.

É importante que essa temática não seja apenas parte de planejamentos soltos dentro de projetos sazonais ou focados apenas na área das ciências biológicas, mas que seja alocada de forma transversal e transdisciplinar em todas as disciplinas escolares.

Na próxima seção, será discutida a importância da construção da consciência ecológica no ambiente escolar desde a primeira infância.

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

“O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar de quem por ele passa indiferente” (QUINTANA, 2004, p. 134).

A tecnologia está cada vez mais presente na infância do século XXI e, é claro, as escolas buscam estar cada vez mais próximas a ofertar tudo que há de mais inovador no momento. Porém, este estudo busca ir além de telas, paredes, mesas e cadeiras da era da modernização, vamos aqui pensar a criança como um ser pertencente à natureza e buscar relevância na sua vivência com aprendizados ofertados no meio natural. Esta seção pretende compreender a importância da construção de uma consciência ecológica da criança na Educação Infantil, buscando refletir sobre como tem se dado a sua relação com a natureza ao longo do seu desenvolvimento nos espaços escolares.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece cinco campos de experiências dos quais vão se organizar os direitos de aprendizagem da criança de acordo com cada etapa vivenciada ao longo da Educação Básica:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 40).

São esses campos de experiências que nortearão as práticas pedagógicas, garantindo situações de vivências, experiências e desafios para a criança, que inicia sua vida dentro do ambiente escolar. Este documento vai assegurar, por meio da normatização, que a instituição proporcione momentos que ensinem a criança a construir seus conhecimentos e ser o principal sujeito de sua aprendizagem, entendendo a si, o outro e o meio; elaborando, assim, sua própria visão de mundo. Quanto ao quinto campo de experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, a BNCC destaca que:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.) [...] (BRASIL, 2017, p. 42).

Considerando que a natureza aparece como uma importante ferramenta instigante da curiosidade infantil, por se tratar de um ambiente de diferentes estímulos como cores, cheiros, formas, tamanhos e espécies de vida, ela pode ser usada de forma mais assídua e estimulante durante as aulas, como por exemplo, levar a criança para fora de sala para realizar atividades em áreas naturais. Essa prática pode auxiliar no desenvolvimento do educando, fazendo-o explorar seus sentidos, realizar descobertas, aprender por meio da observação, estimular a criatividade e, brincando, ampliar seu sentimento de pertencimento da natureza, possibilitando que ela construa, por meio dessa vivência, um vínculo afetivo em sua relação com o meio ambiente, gerando por consequência um pensamento ecologicamente positivo.

Segundo Crepaldi:

Pensar a Educação Ambiental para crianças pequenas passa por estimular que elas subam em árvores, brinquem lá fora, brinquem entre si estabelecendo regras, desenvolvendo sua autonomia – e que tenham as experiências ambientais na prática (2018, p. 48).

Refletir sobre os benefícios que a natureza pode trazer para a criança, que está em pleno desenvolvimento, também nos leva a compreender que essa criança, ao crescer, estará com uma mentalidade formada em relação às boas vivências e memórias que se construiu durante a infância no meio natural, fazendo com que possivelmente essa consciência ecológica aconteça.

Richard Louv, um americano especialista em direito da infância, também jornalista e escritor, criou o termo “transtorno de déficit de natureza”, e o citou pela primeira vez em seu livro ‘A última criança na natureza’ (*The last child in the woods*), de 2005. Segundo Louv, esse vocábulo não se trata de um conceito científico, mas de um termo linguístico que ele usou para descrever a sensação de desconexão da natureza que tem visto atualmente. O autor atribui o fato de que cada vez mais as crianças têm apresentado problemas físicos e mentais devido a essa falta de contato com o mundo natural. Em seu livro, Louv cita a natureza como essencial na vida de todos os seres humanos, mas direciona um olhar especial para a criança, alegando que é nessa fase de desenvolvimento que vínculos importantes acontecem:

[...] refazer o elo rompido entre jovens e a natureza – é de nosso próprio interesse, não só porque a estética ou a justiça exigem, mas também porque nossa saúde mental, física e espiritual depende disso. Além disso, a saúde da terra está em jogo. Como os jovens reagem à natureza, e como vão criar os próprios filhos, acaba delineando as configurações e as condições das cidades, dos lares, do cotidiano em geral. (LOUV, 2005, p. 25)

Ainda de acordo com o autor, a importância de manter viva essa consciência ecológica na criança pode resultar em um cidadão com princípios de um pensamento sustentável, capaz não só de beneficiar as gerações atuais e futuras, como também a própria natureza, que precisa ser cuidada e preservada. Para além da construção desse pensamento, ele alerta ainda o quanto é benéfico para a sua saúde se desenvolver em ambiente natural:

Diversos desses estudos sugerem que a exposição cuidadosa dos mais jovens ao meio ambiente pode até ser uma poderosa forma de terapia para transtornos do déficit de atenção e outras doenças. [...] hoje podemos supor que, assim como necessitam de uma boa alimentação e um sono adequado, as crianças também precisam de contato com a natureza (LOUV, 2005, p. 25).

A natureza é um ambiente historicamente social, em que desde os primórdios todos nela convivem: adultos, jovens e crianças. Porém, pensar em preservação e sustentabilidade não é algo intrínseco ao ser humano, mas que se aprende. Logo, a escola como um importante espaço educativo pode trazer o despertar dessa consciência ecológica na criança, trabalhando com mais destaque essa temática desde a Educação Infantil, fazendo da natureza e do meio ambiente ferramentas propulsoras de ensino atuantes dentro das práticas pedagógicas.

Na seção a seguir serão apresentadas como essas vivências e interações com o meio contribuem no processo de construção do sujeito e como essas experiências beneficiam a criança por meio do brincar livre na natureza.

VIVÊNCIAS E INTERAÇÕES COM O MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR NA NATUREZA

“A infância é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano” (PIAGET, 2001, p. 20).

A escola, como um importante espaço de ensino, tem a oportunidade e o privilégio de proporcionar vivências e experiências nos primeiros anos de vida da criança, que vão delinear e formar os cidadãos do futuro. A educação pode, então, contribuir na construção de sujeitos mais cientes e atuantes na preservação da natureza (RAMBO; ROESLER, 2019). O papel da escola em aproximar a criança da natureza em busca de uma sustentabilidade almejada é essencial na construção de um indivíduo com atitudes positivamente ecológicas, sendo também capaz de nele desenvolver habilidades de preservação e participação no cuidado com o meio ambiente.

Uma criança com uma vivência e um contato mais próximos da natureza gera vínculos que são criados por meio de brincadeiras, podendo resultar em aprendizagem e conhecimento. Segundo Seber (1989, p. 14): “O conhecimento é construído durante as interações da criança com o mundo”. A autora ainda aponta que é importante que seja nessa fase a inclusão da Educação Ambiental na vida da criança, porque é na primeira infância que muitos valores são formados.

Portanto, a escola pode ser o elo que oportunizará essas vivências e experiências à criança e ao professor, o orientador que fará com que aprendizagem, desenvolvimento e natureza se relacionem na sua prática pedagógica. Nesse sentido, Rambo e Roesler ainda sugerem que:

[...] a escola ao proporcionar espaços abertos, ao ar livre, em contato com a natureza para a criança brincar, pode contribuir para a construção de regras, de valores, e cuidados que poderão acompanhá-la durante todo seu desenvolvimento. (RAMBO; ROESLER, 2019, p. 119).

Brincar ao ar livre pode resultar em aprendizados importantes e significativos para a criança, por se tratar de algo exploratório e instigante,
PRODUÇÃO DE NOVOS SABERES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISUAM: DISCUSSÕES E
PRÁTICAS DE ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

além de ser saudável e natural. Louv (2005) cita a criança com um desenvolvimento saudável como sendo aquela que está com sua infância inserida e baseada em uma interação diária com a natureza e o brincar como atividade característica da infância, e importantes aliados para essa conexão são:

O exercício físico e a conexão emocional que as crianças desfrutam em brincadeiras não estruturadas são mais variados e menos relacionados ao tempo cronometrado do que as experiências nos esportes organizados. O tempo para brincar - em especial o brincar livre, não estruturado e exploratório - é cada vez mais reconhecido como componente essencial do desenvolvimento infantil saudável (LOUV, 2005, p. 70).

O brincar livremente, sem tempo ou regulamentos pré-determinados, possibilita às crianças criarem suas próprias regras e conceitos e nessa relação de troca com o outro construir sua autonomia e se desenvolver como indivíduo, sendo capaz de formar suas próprias ideias e opiniões. Portanto, sabendo que o brincar é citado na BNCC como um direito de aprendizagem da Educação Infantil, conciliar ensino e natureza pode trazer, além de conhecimento, saúde e bem-estar para o desenvolvimento pleno da criança.

É preciso também considerar que ao citar a escola como espaço que ensina, educa e possibilita essas vivências, precisamos ir além da extensão da sala de aula, pois:

[...] não só ela é espaço de aprendizagem. Nesse conceito, todo lugar em que a criança possa trocar experiências e se sentir viva, disposta e motivada a aprender, pode ser visto como espaço de aprendizagem, principalmente se nesse espaço se possibilitar à criança o contato com elementos da natureza. (RAMBO; ROESLER, 2019, p. 120)

Nesse contexto, o brincar em áreas naturais possibilita também o desenvolvimento autônomo da criança, pois ela vai, por meio da curiosidade, buscar construir seus próprios conhecimentos e, ao explorar a natureza, desenvolver sua criatividade, iniciativa e autoconfiança. Além disso, o ambiente natural também proporciona, segundo Barros: “[...] benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento” (2018, p. 17). Nesse sentido é legítimo dizer que o brincar e seus benefícios podem ser potencializados com o brincar ao ar livre, em espaços abertos e ambientes naturais.

Por fim, entende-se que sendo o brincar, além de um direito, uma ferramenta importante que deve estar presente na prática pedagógica de aprendizagem da Educação Infantil e sendo o lúdico um cúmplice para que seja possível essa magia acontecer durante o aprender brincando, é possível dizer que a natureza se torna uma importante aliada nesse processo, sendo o cenário mais antigo, natural e ideal para ocorrerem os mais importantes, criativos e marcantes momentos de aprendizado e brincadeira na vida de uma criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma criança corre e sobe em uma árvore fingindo estar fugindo do lobo mau, outra observa uma formiga e a segue para descobrir onde é seu formigueiro, uma terceira pega um galho seco que se transforma em uma varinha mágica e sai por aí fazendo magias. São crianças, estão brincando, estão deixando a imaginação fluir. Explorando, descobrindo, criando, aprendendo e fazendo o lúdico acontecer. E é nessa fantasia dentro desse cenário de infinitas possibilidades que ela aprende, livre, ao ar livre, a natureza ensina. Ensina a criança, o adulto, a quem a observa e se entrega ao aprender.

Mediante tantos termos técnicos, padrões, regras e normas de escrita para a conclusão deste estudo, nos engajamos na difícil tarefa de não romantizar a natureza, mas falarmos sobre ela com uma intencionalidade racional a fim de alcançar nossos objetivos em relação ao tema. Descobrimos o quão desafiador é tratar de maneira técnica as coisas mais sensíveis e singelas desse mundo, como a criança e a natureza.

Buscamos, por meio dessa pesquisa, compreender a necessidade de haver essa conexão dos pequenos com a mãe Terra desde cedo e, nessa busca, refletimos sobre como podemos agir para que de fato esse elo aconteça. Não queremos ser aqui repetitivos, mas não é possível deixar de enfatizar o quanto se percebe a necessidade e a importância de fazer a criança crescer e evoluir em meio a árvores, chão de terra, plantas e animais.

A natureza é benéfica para todos nós e devemos enxergar o quanto esse elo deve ser restaurado. A urbanização, a tecnologia e os dias corridos da cidade grande têm roubado de nós essa vivência diária, mas não é tarde, ainda dá tempo de resgatarmos essa conexão e para isso precisamos começar recuperando essa geração a fim de modificar as futuras.

A natureza é um rico espaço de criatividade, de fantasia, imaginação e aprendizagem e os docentes são os facilitadores dessa jornada na vida do aluno. É necessário que haja uma ressignificação da natureza na vida de nossas crianças e restaurar essa ligação é papel de todos nós.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel Amando (org.) **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Ed. Alana, 2ª edição, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 30/09/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de

dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12/10/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SETEC. **Currículo Referência: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2018. BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=141451-public-mec-web-isbn-2019-003&category_slug=2020&Itemid=30192>. Acesso em: 11/10/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>>. Acesso em 12/10/2020

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental; Câmara da Educação Ambiental. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/ealegal.pdf>>. Acesso em: 21/10/2020.

CREPALDI, Geise Daniele Milagres. Crianças, vão brincar lá fora! **Cadernos da Pedagogia**, v. 12, n. 23, 2019. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/1177/418>>. Acesso em: 01/09/2020.

LOUV, Richard. **Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder**. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/1937156X.2006.11949572>>. 2005. Acesso em: 01/09/2020.

PIAGET, J. Criatividade. In: VASCONCELOS, M. S. (Org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001.

QUINTANA, Mário. **Rua dos Cataventos e outros poemas**. Porto Alegre: Editora L&PM, 2014.

RAMBO, Graciele Cristiane; ROESLER, Marli Renate Von Borstel. Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para construção do respeito e cuidados com o meio ambiente. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 14, n. 1, p. 111-131, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2698>>. Acesso em: 01/09/2020.

RILKE, Rainer Maria. Poema. *In*: REACHERS, Sammis (Org.). **Árvore, uma antologia poética**. Rio de Janeiro: Recanto das Letras, 2018.

SEBER, Maria Glória. **Construção da inteligência pela criança: atividades do período pré-operatório**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

João Olinto Trindade Junior

Doutor em Letras – UERJ
Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Thaíza Farias da Silva

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Rosana da Silva Berg

Doutoranda em Políticas Públicas – UERJ
Mestra em Desenvolvimento Local – UNISUAM

RESUMO

Quando se fala na literatura infantojuvenil, os exemplos mais comuns são os clássicos dos Irmãos Grimm, Fontaine, Perrault e Esopo. Isso mostra como, em suas origens, muitos dos contos de fadas que eram divulgados na sociedade brasileira buscavam resgatar características culturais que, à época, no Brasil, em muitos buscavam imitar a sociedade europeia oitocentista. A Lei 10.639/03 – posteriormente alterada para lei 11.645/08 – torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, deixando evidente que foi necessária uma lei para que assim nossas crianças negras tivessem acesso às histórias dos seus antepassados. Este artigo contextualiza a literatura afro centrada, não somente para externar às crianças o poder da negritude, mas, também, para ressaltar o valor histórico que a cultura negra carrega. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, propomos aqui discussões sobre a obra literária, espécie de discurso hegemônico por natureza, e como determinadas visões de mundo são propagadas, enquanto outras, silenciadas. Para aprofundar a discussão, apresentamos e analisamos a obra *O Black Power de Akin*, de Kiusam de Oliveira. A discussão sobre uma literatura infantojuvenil de matriz afro-brasileira é fundamental, dentro e fora do espaço escolar, de modo a utilizar o espaço do lúdico, da fantasia e da imaginação para introduzir, nas mais tenras idades, questões que até os dias de hoje são discutidas na contemporaneidade.

Palavras-chave: discursos afrocentrados; literatura infantojuvenil; cultura afro-brasileira.

INTRODUÇÃO

Quando se fala na literatura infantojuvenil, os exemplos mais comuns são os clássicos dos Irmãos Grimm, Fontaine, Perrault e Esopo. Muitos desses irão influenciar a produção brasileira ao longo dos tempos, a exemplo

da coletânea *Contos Infantis*, de Júlia Lopes de Almeida, publicada quase 40 anos antes de *A Menina do Nariz Arrebitado*, de Lobato.

Há todo um conjunto de histórias de contos, lendas e fábulas que circulam oralmente, e a sociedade brasileira não é exceção. Mas, à medida que a população vai se tornando mais alfabetizada e surgem mecanismos que favorecem a manutenção de determinadas histórias em detrimento de outras – como as editoras e prêmios literários que consagram livros, enquanto outros permanecem esquecidos -, gradativamente essas mesmas versões passam a ser cristalizadas, apresentadas como “oficiais”. Por exemplo, as diferentes versões de Chapeuzinho Vermelho passam a ser gradativamente ofuscadas, pela versão dos irmãos Grimm.

Isso mostra como, em suas origens, muitos dos contos de fadas que eram divulgados na sociedade brasileira buscavam resgatar características culturais que, à época, no Brasil, em muitos buscavam imitar a sociedade europeia oitocentista. Porém, certas narrativas serão deixadas de lado durante o resgate desses contos e lendas na modalidade escrita.

É nesse ponto que se torna importante observar uma das vertentes deste tipo de literatura: a de matriz afro-brasileira. Ao apontarmos o conceito de formação cultural de um povo, é fundamental compreender suas manifestações e, principalmente, como determinadas proposições se manifestam hegemonicamente nos espaços de discussão pública. Essa premissa dialoga diretamente com os preceitos apontados por Chimamanda Ngozi Adichie em *O perigo de uma história única* (2009), quando disserta sobre como discursos hegemônicos se impõem sobre discursos periféricos.

A literatura infantojuvenil afrocentrada atualmente vem ganhando espaço. Trata-se de um tipo de escrita que potencializa e empodera as novas gerações de crianças negras. Nesse tipo de discurso literário abre-se a possibilidade de se englobar questões de cunho racial que perduram na sociedade até os dias atuais, por meio do elemento lúdico.

A Lei 10.639/03 – posteriormente alterada para lei 11.645/08 – torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, deixando evidente que foi necessária uma lei para que assim nossas crianças pretas tivessem acesso às histórias dos seus antepassados. E, embora reconheçamos que há produção ficcional infantojuvenil que aborde a temática negra anterior ao surgimento da lei, é propício observar como a própria legislação tem como uma de suas origens uma série de iniciativas discursivas literárias, em especial, no campo infantojuvenil. Historicamente, há toda uma produção – e no exemplo literária - de matriz afro-brasileira e indígena que justifica a criação da lei.

Partindo desse ponto, torna-se imprescindível contextualizar a literatura afrocentrada. Não somente para externar às crianças o poder da negritude, mas, também, para ressaltar o valor histórico que a cultura negra carrega, de modo a apontar a ruptura ocasionada pela irrupção de uma série de discursos literários, os quais, na contemporaneidade, carregam novos vieses sobre a cultura afro-brasileira. É nesse ponto que se localiza nossa linha de pesquisa, “Literatura infantojuvenil e educação antirracista”.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, propomos aqui discussões sobre a obra literária, espécie de discurso hegemônico por natureza, e como determinadas visões de mundo são propagadas, enquanto outras, silenciadas. Recorreremos, pelo viés da permissão da divergência, a textos teóricos como *A ordem do discurso* (1999), de Michel Foucault; para uma abordagem da ruptura de um discurso que aborda a percepção do negro pelo seu ponto de vista; *Negritude: Usos e sentidos* (2008), de Munanga Kabengele. Aborda uma identidade para as bases populares negras e para a militância do movimento negro; Nelly Novaes Coelho e seu *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil* (2010); tendo como premissa a abordagem das matrizes afro-brasileiras no discurso literário infantojuvenil, usaremos como ponto inicial o ensaio de Luena Nascimento Nunes Pereira, *Literatura negra infantojuvenil: Discursos afro-brasileiros em construção* (2016).

Optamos por nos aprofundar na discussão propiciada pela obra *O Black Power de Akin*, de Kiusam de Oliveira (2020), que conta a história de Akin, personagem que, por ainda não entender direito os elementos da cultura negra e estar inserido em um contexto de discriminação, passa por uma espécie de momento formativo, como os heróis das histórias dos contos de fadas. Assim como as personagens dos tinham objetos mágicos como espadas, varinhas e outros, Akin precisa descobrir todo o elemento mágico e ancestral presente em seu cabelo, crespo, e como o mesmo está relacionado a todo um conceito de reconhecimento cultural.

A discussão aqui proposta busca demonstrar respeito à cultura de um povo que, por um grande período, precisou se resguardar ou, até mesmo, se modificar para ser aceito perante uma sociedade que passa por embates com questões raciais ainda não pacificadas. Assim, abordaremos a relação de cristalização de determinadas narrativas, e como uma série de escritores, intencionalmente ou não, precisaram adaptar determinadas marcas de uma cultura para que ela viesse a ocupar determinados espaços.

Dessa forma, a reflexão que se pretende trazer abordará como a literatura infantojuvenil afro-brasileira contemporânea percorreu um longo trajeto; e como isso começa pela própria representação da cultura negra na literatura – por parte de escritores brasileiros afrodescendentes ou não –, até os dias atuais, quando novas (e velhas) questões passam a ser abordadas pelos respectivos escritores.

A literatura infantojuvenil

A literatura infantojuvenil é parte da literatura destinada, especialmente, a crianças e adolescentes. Ela consiste na produção literária (de modo fictício) infantil e juvenil, trazendo diferentes formas, como: poesia, novelas, folclore, cultura, fábula, prosa e ficção. Vasta é a discussão sobre o que se discute como “literatura infantojuvenil”. Podemos, para fins de comparação, apresentar determinados escritores cujo rótulo de escritor infantojuvenil é muito arraigado, como Beatriz Potter (“A história do Pedro

Coelho”), J. K. Rowling (A saga Harry Potter), L. Frank Baum (“O Mágico de Oz”), Lewis Carrol (“Alice no país das maravilhas”), C. S. Lewis (“Crônicas de Nárnia”), Ziraldo (“O Menino maluquinho”), Monteiro Lobato (“Sítio do pica-pau amarelo”), e muitos outros.

Antônio Candido nos fornece de maneira geral o conceito de literatura, que inclui a classificação de literatura infantojuvenil como um gênero literário quando afirma o seguinte:

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade; em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, e até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1989, p. 112).

Segundo Carvalho (1989, p. 47), é na fase da infância que o indivíduo obtém o gosto e o hábito pela leitura, por ser o período em que o sujeito tem mais potencialidade e disponibilidade para adquirir o prazer pelo ato de ler. Faz-se necessário, porém, criar oportunidades para que a criança se insira no mundo fantasioso e mágico que a literatura infantojuvenil proporciona.

Nesse sentido, percebe-se que, para a autora, é importante promover desde cedo o contato da criança com a literatura por ser este um instrumento que contribui para a formação do sujeito e por ser um “veículo educativo e, considerando-se a permeabilidade do sujeito diante dos estímulos e motivações, é considerável o efeito que possa causar no comportamento do leitor em fase de formação” (CARVALHO, 1989, p. 194). De acordo com Nelly Novaes Coelho:

A verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente, ao nível da consciência-de-mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a Palavra. Ou melhor, é a Literatura, - verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte (COELHO, 2010, p.14).

A Literatura, e em especial a infantojuvenil, tem uma tarefa fundamental a cumprir, nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro; seja no “diálogo” leitor/texto, estimulado pela Escola. Em diálogo com Carvalho, Zilberman aponta a relevância da literatura como contribuinte na formação da criança como sujeito e leitor:

O contato com a literatura infantil se faz inicialmente através de seu ângulo sonoro: a criança ouve histórias narradas por adultos, podendo eventualmente acompanhá-las com os olhos na ilustração. É essa última que introduz a epiderme gráfica do livro, de modo que a palavra escrita se apresenta via de regra como o derradeiro elo de uma cadeia que une o indivíduo à obra literária. Contudo, tão logo ela instala o domínio cognitivo de um ser humano, converte-se num leitor, isto é, modifica a sua condição. Portanto, é a posse dos códigos de leitura que muda o *status* da criança e integra-a num universo maior de signos, o

que nem a simples audição, nem o deciframento das imagens visuais permitiam (ZILBERMAN, 2003, p. 57).

O termo “literatura infantojuvenil” é mais recente. Durante boa parte da sua existência fora utilizado o termo “Literatura Infantil”. Essa literatura – antes mesmo de ter esse termo a ela atribuído – no século XVII, se caracterizava de forma mais estética e/ou educacional, em virtude da criança desta época ser considerada como um ser pequeno, que não tinha suas próprias concepções de mundo, e o seu período infantil era considerado somente uma fase em que o indivíduo deveria percorrer até chegar à fase produtiva de adulto. Não havia uma separação, visto que a literatura “era uma só, para crianças e adultos. Não havia distinção de faixa etária ou de capacidade cognitiva para o universo literário. O que importava era a classe social” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 16). Esses livros possuíam um elemento fundamental: não abordavam o conceito de infância na nossa concepção contemporânea

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século 17 e durante o século 18. Antes disto, não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’”. Ainda para a autora, a ausência da concepção de infância ocorreu em virtude de outro fato: a emergência de uma nova noção da família, centrada num núcleo unicelular preocupado em manter sua privacidade [...] e manter o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, 2003, p. 6).

Nesse sentido, Zilberman aponta que a valorização da família trouxe uma nova concepção de infância, a qual englobava a necessidade de se realizar o “controle intelectual da criança e manipulação de suas emoções” (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Outro clássico da literatura infantil foi o renomado escritor francês Charles Perrault (1628-1703), considerado um literato popular que trouxe para o público infantil as narrativas folclóricas, que apresentam os costumes dos camponeses daquela época, bem como as questões da sociedade. Para Coelho (2010), a publicação dos *Contos de Mamãe Gansa*, composta de oito contos, proporcionou o surgimento da literatura infantil clássica, e, a partir dessa obra, Perrault criou outras obras, também clássicas, que encantaram e ainda encantam as crianças, como: A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar, “todos eles originários dos romances céltico-bretões e de narrativas indianas, que, com o tempo, transformações e fusões com textos de outras fontes, já haviam perdido seus significados originais” (COELHO, 2010, p. 68).

Lajolo e Zilberman corroboram com os estudos sobre Perrault, quando afirmam que:

Perrault não é responsável apenas pelo primeiro surto da literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação dos textos citados de La Fontaine e Fénelon. Seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literalizando uma produção até aquele momento de

natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal literatura infantil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 15).

Outro momento importante será o lançamento da obra “Contos de fadas para crianças e adultos, dos irmãos Grimm” (COELHO, 2010, p. 150), resultado de uma busca de material folclórico:

Esse material folclórico, recolhido pelos irmãos Grimm, foi publicado entre os anos de 1812 e 1822, resultando no volume **Contos de Fadas para Crianças e Adultos (Kinderund Hausmärchen)**. Nessa recolha, há também matéria literária de outras procedências e já assimilada pelo povo alemão, que evidentemente faz parte do fundo original comum, europeu”. (COELHO, 2010, p. 150)

Cabe salientar como, ao longo de sua formação, havia uma relação entre uma produção literária que abordasse lendas, contos e fábulas, é uma necessidade de se manter a propagação dos valores considerados adequados ao meio social. Exemplo disso foi como a Revolução Industrial influenciou no desenvolvimento de uma literatura infantojuvenil:

A Revolução Industrial influenciou na literatura para crianças. Com ela, ocorreram mudanças significativas na estrutura da sociedade, em todos os segmentos. Com a industrialização, a sociedade começou a passar por um processo de modernização, refletindo, no campo da educação, a necessidade de se adequar aos moldes da modernidade. Sendo assim, o mercado livreiro ganhou destaque, aperfeiçoando a tipografia e o crescimento do livro (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 15-17).

Apesar disso, ainda no século XIX a literatura infantil ganhou novos rumos e alcançou uma expansão significativa com textos literários de sucesso, com as obras de Hans Christian Andersen e Lewis Carroll (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 20), como exemplo.

Assim, apresentamos um breve histórico do surgimento da literatura infantojuvenil e as obras que viriam a ser conhecidas como seus clássicos. No próximo tópico, pretendemos salientar como essa vertente literária se manifesta no Brasil.

A literatura infantojuvenil brasileira

De acordo com Simões “a literatura infantil no Brasil é um fenômeno recente, destacando que, para alguns autores, teria começado em 1895, com a publicação de “Contos da Carochinha, de Alberto Figueiredo Pimentel” (2013, p. 234). Porém, conforme já apontara Carvalho (1989), essa literatura surge correlacionada à escola, uma vez que só as classes social e economicamente dominantes tinham acesso à educação e às obras infantis consideradas clássicas. Em suma, o deleite com as obras para crianças era limitado às abastadas.

Segundo Cunha (1999, p. 20), “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”. Vale destacar que, para autora, a legítima literatura infantojuvenil brasileira foi iniciada efetivamente com o surgimento das obras de Monteiro Lobato, por ser um escritor que proporcionou a diversidade de temas, contextos e gênero literário, trazendo personagens que ultrapassam os estilos convencionais literários, e com isso tendo seu próprio estilo e universo ficcional.

No Brasil, os pioneiros da literatura infantojuvenil, com traduções ou adaptações de obras, surgiram em meados do século XIX e, no final desse século, a literatura já se apresentava bastante vasta. A literatura infantil brasileira nessa época era voltada para os princípios educacionais, sendo “uma educação orientada para a consolidação dos valores do sistema herdado (mescla de feudalismo, aristocratismo, escravismo, liberalismo e positivismo)” (COELHO, 2010, p. 223).

A literatura infantil afro-brasileira

Para abordar o que chamamos de literatura infantojuvenil afro-brasileira, torna-se necessário, antes, apontar o que entendemos como Literatura afro-brasileira. Para discutir sobre a importância da Literatura Afro-brasileira, primeiramente, temos que compreender de que forma esse conceito foi construído – antes, no campo da cultura; posteriormente, no campo dos estudos literários.

Cultura, uma palavra com um significado tão amplo, tão discutido, tão divulgado. Mas afinal, o que é cultura? A cultura nos remete a uma série de reflexões, pois está presente em diferentes grupos humanos e em diferentes tempos históricos. Bakhtin (2010, p.187) faz uma crítica à idealização heroificada na obra literária, situando-a como uma idealização abstrata afetada por forças culturais e sociais. No caso da literatura afro-brasileira, observamos esse efeito produzido por meio da cultura de um povo dominante em um povo dominado, situação que mais tarde se torna visível na apresentação das obras contemporâneas.

Há a nossa cultura e a cultura das outras pessoas; há a minha cultura e a cultura da minha vizinha; das pessoas menos favorecidas financeiramente e a da elite econômica. Então, cultura, segundo Zucon e Braga (2013, p.18), “[...] é um conjunto de conhecimentos, saberes e fazeres [...]” que pertence às populações do mundo inteiro. Gastronomia, dança, música, religiosidade, arte, literatura, formas de vestir, noções de higiene, entre tantos outros aspectos que variam de população para população, podem ser considerados manifestações culturais.

Apesar de os termos literatura negra e literatura afro-brasileira serem comumente usados no contexto acadêmico, ainda assim são insuficientes quando se integra a interlocução com os estudos da crítica literária, da cultura

e da educação (Fonseca, Apud SOUZA; LIMA, 2006). O uso desses termos esbarra em dois pontos essenciais que envolvem a sua categorização:

a) no que tange à expressão literatura negra, destaca sua inserção nas antologias literárias, principalmente aquelas ligadas a discussões de movimentos nos Estados Unidos e no Caribe. Tal terminologia incentiva um tipo de literatura com base em questões relacionadas ao reconhecimento e à valorização da identidade e da cultura dos povos africanos e afrodescendentes;

b) no que se relaciona ao uso do termo afrodescendente, analisa que o termo afro está mais voltado à caracterização de uma particularidade artística, literária, de uma cultura específica.

De acordo com Fonseca, os usos desses termos são excludentes, por quê:

particularizam questões que deveriam ser discutidas levando-se em consideração a cultura do povo de um modo geral e não apenas as suas particularidades. No caso do Brasil, por exemplo, se deveria levar em conta a cultura brasileira e não apenas a cultura negra. Mesmo entre os escritores que se assumem como negros, alguns deles muito sensíveis à exclusão dos descendentes de escravos na sociedade brasileira, existe resistência quanto ao uso de expressões como “escritor negro”, “literatura negra” ou “literatura afro-brasileira”. Para eles, essas expressões particularizadas acabam por rotular e aprisionar a sua produção literária. Outros, ao contrário, consideram que essas expressões permitem destacar sentidos ocultos pela generalização do termo “literatura”. E tais sentidos dizem respeito aos valores de um segmento social que luta contra a exclusão imposta pela sociedade. (2004, apud SOUZA; LIMA, 2006, p.12)

A autora destaca em sua análise que alguns teóricos ainda defendem o uso da expressão literatura negra, mesmo depois do estabelecimento do termo literatura afro-brasileira. Considera que esse fato se deve às lutas pela conscientização e pela constituição da identidade de excluídos socialmente. Em síntese, expressa que a denominação “literatura negra” busca sua inserção na cultura e a constituição de uma identidade de grupo, que traz como consequência a conversão da imagem do termo “negro”, construído histórica e socialmente, a um aspecto positivo; já a designação “literatura afro-brasileira” conecta o termo “literatura” ao ato criativo e as correlações desse ato criativo às origens africanas, seja a África dos homens escravizados, seja a África berço da civilização.

Assim como Fonseca (2004, apud SOUZA; LIMA, 2006), Duarte (2008) ressalta os distanciamentos dos sentidos dados aos termos literatura negra e literatura afro-brasileira. Entretanto, para o autor, o uso do termo “literatura negra” como bandeira da busca identitária de um grupo excluído acaba por enfraquecer e limitar a eficácia do conceito como operador teórico-crítico de estudos literários, mesmo porque carrega ainda em si marcas de negatividade, inferioridade. Já o termo afro-brasileiro marca um processo de hibridismo étnico, linguístico, religioso e cultural, já observado em sua

essência semântica que remete à confluência das culturas brasileiras e africanas.

Eduardo de Assis Duarte traz o seguinte apontamento: “o que torna a escrita afro-brasileira distinta do conjunto das letras nacionais? Que elementos diferenciam e conferem especificidade à produção literária dos brasileiros descendentes de africanos?” (2008, p. 1). Ele delimita um conjunto de cinco fatores de identificação da literatura afro-brasileira. Em primeiro lugar, o resgate da história do povo negro; segundo, uma escrita que não se desassocia de quem a produz, em suma, o texto literário como representação discursiva ficcional da vivência do próprio autor; terceiro, o foco narrativo apresenta um sujeito de enunciação que se afirma como negro, que busca esse elemento da negritude; quarto, as personagens trazem a linguagem do seu cotidiano, usando, inclusive, elementos da licença poética para agregar verossimilhança ao texto; e quinto, a presença de um projeto literário que tem como meta a criação de um público leitor afro-brasileiro.

Com base nessas premissas sobre os elementos fundamentais que englobam a produção literária afro-brasileira, propomo-nos a tecer uma leitura da obra *O Black Power de Akin* (2020).

O Black Power de Akin

É fundamental, para abordar a obra *O Black Power de Akin*, de Kiusam de Oliveira (2020), ter em consideração a noção de um texto literário que atua também na formação de um público-leitor. No cotidiano de toda uma geração de jovens, os quais já estão inseridos na cultura escrita, é por meio da literatura que eles têm acesso a formas diferentes de produção de conhecimento e, também, de outras possibilidades de integração cultural. Nesse contexto, insere-se a literatura infantojuvenil afro-brasileira.

Não é recente a representação do negro na literatura brasileira e, em particular, na infantojuvenil: Monteiro Lobato, considerado nosso patriarca, já trazia figuras como tia Nastácia e tio Barnabé, a cozinheira e o executor de serviços gerais. Porém, além da ausência do protagonismo dessas personagens, ainda há o estereótipo da ridicularização, de forma que o negro, em muitas situações, ocupava um papel de “escada” para personagens brancas: tia Nastácia conhecia o folclore; dona Benta, mostrada como a dona do saber, detentora de toda uma formação europeia.

Assim, mesmo o texto literário voltado para um público infantojuvenil, em sua origem, perpetuava esses tipos de estereótipos ou, parafraseando Foucault, os discursos permitidos (1999, p. 14). Tia Nastácia e tio Barnabé limitam-se, nessas obras, a dar continuidade a outras figuras já presentes no imaginário nacional, a da mulata da casa grande, e do preto de trabalhos, em uma revisitação da representação da figura negra como limitada a trabalhos braçais.

Houve obras que tentaram desconstruir essa premissa, mas, como apontamos, embora discursos literários dotados de intencionalidade afirmativa, eram textos desassociados de quem o produz (DUARTE, 2008).

Exemplo disso é o livro *O Menino Marrom* (1986, 1ª edição; 2012, edição aqui utilizada), de Ziraldo. Embora à frente do seu tempo, o texto é um reflexo das discussões raciais em voga no Brasil no seu período de lançamento, a exemplo do trecho:

Era uma vez um menino marrom. Ele era um menino muito bonito. Acho que dá para se ter uma ideia pelo desenho (que está logo aí, na virada da página). Caprichei no desenho do menino, mas acho que ele era muito mais bonito pessoalmente. Vou ter até que ajudar com algumas informações, que é para a descrição do menino marrom ficar mais completa. Sua pele era cor de chocolate. Chocolate puro, não aqueles misturados com leite (não gosto de chocolate com leite, daí achar a cor do chocolate puro mais bonita) (ZIRALDO, 2012, p. 3).

Pelo recurso a uma linguagem figurada, o autor faz uma analogia ao processo de miscigenação da população brasileira ao dizer que a pele do menino era “cor de chocolate. Chocolate puro, não aqueles misturados” (p. 3), mas esbarra na discussão sobre o que é ser negro no Brasil, em uma sociedade altamente miscigenada, a qual possui pessoas negras com diferentes tons de pele. Pelo distanciamento entre autor e obra – sendo a proximidade um elemento fundamental para esse tipo de literatura -, o mesmo faz uma leitura que, hoje, demonstra a superficialidade da percepção que o brasileiro tinha sobre questões raciais, e que os elementos da negritude não se limitam ao seu fenótipo, embora sejam essenciais.

Um texto não é isento. Toda prática discursiva é carregada de intencionalidade, uma vez que a produção linguística envolve a produção de discursos que “semiotizam o mundo” (FIORIN, 2009, p. 152). Isso engloba também o seu período de produção, e como determinadas ideologias tendem a se propagar mesmo no espaço do texto infantojuvenil. Exemplo disso é a questão da identidade nacional presente na obra citada de Ziraldo, quando o protagonista, o menino marrom, faz amizade com o menino cor de rosa. No decorrer da narrativa, ambos concluem que, se todas as cores, quando misturadas, chegam à branca, então não existem pessoas brancas ou pretas no mundo (ZIRALDO, 2012, p. 18).

Como aponta Foucault (1999, p. 18), é o problema do discurso nacional, o qual engloba a multiplicidade de identidades no escopo da “homogeneidade”. Em retrospecto, observa-se como esse discurso esbarra na própria lei 10.639/2003, a qual aponta a necessidade do ensino de uma cultura afro-brasileira. Deparamo-nos, então, com o problema de toda uma produção literária, que em sua origem já tem como premissa a necessidade de um público leitor infantojuvenil, e que já vem carregada de uma transmissão ideológica que renega as identidades dos indivíduos (MUNANGA, 2007, p. 16).

Demonstra-se, assim, mesmo nas representações do negro na literatura infantojuvenil, uma gradual tentativa de apagamento desse elemento socio formativo da sociedade brasileira. É por isso que, quando apropriado por escritores afro-brasileiros, esse tipo de texto oferece um espaço de discussão de políticas afirmativas (PEREIRA, 2016, p. 435). Nesse

ponto, a narrativa *O Black Power de Akin*nos convida a uma reflexão sobre a representação da figura negra na produção ficcional infantojuvenil brasileira contemporânea, a qual, gradativamente, foi traçando diálogos com os elementos socio formativos que a cercam. Como aponta Duarte, essa evolução, que transita da representação do negro da literatura, até uma instrumentalização do escritor negro, marca um percurso de vozes silenciadas que caminharam, paulatinamente, para uma espécie de gritos de revolta (2008, p. 7).

Na narrativa de Akin, logo em suas primeiras linhas, damos de encontro com a não aceitação do jovem menino de 12 anos com seu cabelo crespo e volumoso:

Akim segue se arrastando de sono para o banheiro [...] ajeita o cabelo todo chocho, faz cara de quem não gosta e, molhando as mãos, aperta, esfrega e puxa os fios para trás. Quer o cabelo assentado, grudado na cabeça.

- Menino! por que você tem de colocar esse boné todos os dias na cabeça?

- Vô! Eu estou de boné porque é moda. Todos os meninos da minha classe usam!

- Ah, bom, sendo assim. Vá, meu neto.

[..] Ao entrar na sala de aula, atrasado, Akin olha para seus colegas de classe, todos sentados e enfileirados e, vê, mais uma vez, que somente ele usa boné. Sem jeito, lembra que mentiu para seu avô, que tanto ama. (OLIVEIRA, 2020, p. 12-14).

A autora começa a obra introduzindo-nos uma situação de alienação cultural, na qual o indivíduo não se enxerga como a si próprio (MUNANGA, 2007. p. 9). A obra mostra, nas primeiras páginas, um desconforto por parte do protagonista, o qual, como em diálogo com as premissas foucaultianas, adota o discurso permitido: se ser negro é uma forma de estar no mundo, o corpo é uma forma discursiva, de modo que cabe à personagem adaptar o seu discurso ao que é determinado como aceito. Adichie aponta como as próprias diferenças corporais são retomadas como marcas de opressão (2009), visto que são dominados por outros discursos, esses, que se perpetuam por diferentes meios, para a construção da sociedade contemporânea. Ou, como aponta Fanon, diante de um processo histórico de racismo, o negro introjetou todo um complexo de inferioridade e criou para si uma máscara, na qual ele se auto invisibiliza e, ao mesmo tempo, busca mimetizar um ideal de cultura do branco, mesmo que, para onde quer que vá, onde quer que esteja, “o preto permanece um preto” (FANON, 2011, p. 44).

A história de Akin, embora demonstre os traumas do cotidiano aos quais a população negra está à mercê, é um exemplo lúdico desse processo gradual de negação e, posteriormente, aceitação: os estereótipos sociais se repetem nas brincadeiras – as quais, pelo seu teor lúdico, repetem elementos culturais – nas quais participa:

Akin, que por um instante se esqueceu da mágoa que sentia, pulou e disse: – Eu quero ser a polícia! Marcos comentou: – Polícia? Onde já se viu alguém de sua cor brincar de ser a polícia? Não! Nós vamos ser a polícia e você será o ladrão, que vai roubar as galinhas do Seu Dito Pereira. Os amigos gargalham de se jogar no chão (OLIVEIRA, 2020, p. 16).

O ato de brincar é uma das manifestações do cotidiano de Akin, o qual se manifesta, também, na linguagem: em uma das brincadeiras, o garoto é chamado pelos amigos de “Pelé” (OLIVEIRA, 2020, p. 14), o que o desagrada. Aqui, o elemento da linguagem como marca de uma literatura afro-brasileira (DUARTE, 2008) segue um caminho que aparenta ser invertido, mas significativo ao resgatar como o negro não apenas usa sua capacidade discursiva, mas está à mercê do discurso produzido por terceiros, por toda uma cultura hegemônica que exerce poder até mesmo sobre os símbolos dos quais ele se apropria.

Resgatemos os apontamentos de Cunha (1999, p. 20) sobre como a literatura infantil brasileira tem suas origens em adaptações pedagógicas, formas de manutenção da ideologia vigente. Kiusam de Oliveira mostra isso de maneira lúdica ao expor que é justamente no cotidiano da escola que Akin experimenta os efeitos de toda uma ideologia dominante, ou seja, um contexto estruturalmente racista. É famosa uma frase associada a Nelson Mandela, na qual se diz que as pessoas só odeiam alguém porque assim lhes foi ensinado. É no espaço escolar que Akin, longe do seu grupo familiar, experimenta uma versão pedagógica desse racismo estrutural.

É possível relacionar essa premissa de um racismo estrutural com um conceito de Foucault denominado “cidade punitiva” (1987, p. 132), na qual viveríamos um espaço de “todos contra todos”. Assim, a sociedade, a cidade, não seria o espaço de convivência, trocas culturais, mas de eterna vigilância, na qual os indivíduos são constantemente oprimidos. Eles não estariam ali para viver, mas para serem vigiados e punidos por qualquer comportamento divergente do que é estabelecido como “normal”. A personagem de Akin sofre uma variação desse conceito: a escola, que deveria ser o espaço da formação de sujeitos críticos, responsável por dar respostas para as questões da sociedade, torna-se o espaço da manutenção da opressão, na qual a protagonista se sente sufocada, constantemente punida até mesmo nas agressões perpetuadas pela linguagem, pelo fato de ser negro:

O sinal tocou, a aula prosseguiu e terminou. Akin voltou para casa quase sem forças para caminhar, numa tristeza infinita. Nem Kayin nem Femi conseguiram tirar um sorriso de seus lábios. À noite, sentado aos pés do avô e seu berimbau, chorou olhando para as Três Marias. Naquela noite, Akin não sentiu o cheiro do pão, do café nem mesmo do bolo de fubá. Foi dormir e sonhou (OLIVEIRA, 2020, p. 17).

Partindo dessa premissa, e dialogando com a narrativa do livro de Kiusam, encontra-se o conflito de uma criança preta dentro do seu ambiente escolar. É sabido que a pluralidade, a miscigenação, as referências culturais,

são vastas, mas embora na narrativa haja toda uma equipe escolar preocupada em abordar essas questões raciais (OLIVEIRA, 2020, p. 23), essas práticas se mostram insuficientes na interação com os indivíduos que a frequentam cotidianamente.

O enfoque do livro não ressalta a estrutura pedagógica da instituição de ensino de maneira aprofundada, embora aponte a preocupação da mesma com a questão da pluralidade cultural. Paralelo a isso, a narrativa cria um contraste entre dois espaços familiares: o de fato, a casa do avô; e o artificial, a escola. Dois espaços formativos. O primeiro, da memória, da infância. O segundo, da “formalidade”. Na obra, o confronto entre esses dois ambientes cria um sentimento em Akin que deixa a personagem abalada, a ponto de ele não conseguir organizar sua percepção de mundo mesmo no seu espaço de afeto: “Foi o mar que se viu nos olhos de Akin. Akin voltou pra casa muito triste, nem mesmo os irmãos conseguiram fazê-lo sorrir e quando escutou o berimbau do avô ele chorou” (OLIVEIRA, 2020, p. 21).

Quando Akin sente em seu íntimo a dor do preconceito ao ser chamado por apelidos pejorativos no qual a intenção era ridicularizar sua aparência, começa aí o desdobramento do seu avô - Dito Pereira - para florescer o jovem menino a potência dos traços ancestrais que existe dentro de cada pessoa negra:

ele então fechou os olhos e imaginou: um menino brincando de ser polícia e recebendo todo o respeito dos seus colegas, mas quando abre os olhos vê a sua verdadeira imagem então no movimento brusco, pega uma tesoura e bem na hora o avô chega seguro o pulso do neto o abraça e pergunta por que tanta consumição? Akin responde: Ai, vô, eu não quero ser como eu sou. eu quero ser branco. Ninguém me acha bonito (OLIVEIRA, 2020, p. 22)

É a figura do avô, do ancestral, o mais-velho que representa a resistência aos valores impostos, que lhe traz juízo: “Tenha orgulho de si mesmo’ Então, retira Akin do banheiro e o leva para a sala” (OLIVEIRA, 2020, p. 23). O avô o impedira que cortasse o cabelo e, por definição, cometer uma espécie de castração identitária.

Ao longo da obra, a escritora trabalha com esses símbolos linguísticos, de como as palavras, mesmo tendo um significado, podem ser ressignificadas: o “Pente Garfo” (OLIVEIRA, 2020, p. 25), por exemplo, que é mais utilizado para pentear cabelos crespos, passa a ter o sentido de reconhecimento identitário. Durante o momento em que Akin caminhava para um processo de alienação cultural, seu avô resgata essa “palavra-símbolo”, no texto:

Enquanto pergunta, Akin descobre um fundo falso na pasta e retira de lá a tesoura guardada pelo avô e o ergue, como quem ostenta um troféu. – Isso mesmo, Akin: um garfo de marfim, feito do dente de um elefante encontrado morto muito tempo atrás. O avô, do bisavô, do trisavô, o tataravô do seu tataravô o encontrou e fez esse artefato com as próprias mãos. Esse garfo é o pente usado pela nobreza africana e está em nossa família há alguns séculos. Femi e Kayin olhavam surpresos para o avô e para o

garfo, encantados com aquela relíquia africana. Seu Dito Pereira pegou o garfo das mãos de Akin e começou a pentear os cabelos crespos do neto (OLIVEIRA, 2020, p. 27).

Assim, resgata-se outro dos elementos da linguagem e da sua relação com o cotidiano da personagem afro-brasileira: o pente garfo não é apenas o item estético, mas tem uma relação mais aprofundada com o cotidiano da personagem, sendo um elemento de retomada cultural.

A história de Akin traz a família e a ancestralidade como apoio a superação do racismo resultante na autoimagem. O processo de afirmação da identidade negra, ainda hoje vem carregado de referências de nossos antepassados que usavam da estética sua forma de linguagem. É o quem avô que traz a tona esses elementos, de maneira que a criança tem a oportunidade de observar as fotos de todos os antepassados e perceber que tem em comum o tom de pele, os traços largos de seu rosto e o cabelo black power. Assim, ele percebeu também que todos tinham muito orgulho de sua crespitude (OLIVEIRA, 2020, p. 25). Ocorre aqui o resgate das figuras históricas negras (DUARTE, 2008), sua formação e contribuição para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Nesse processo, a personagem de Akin gradativamente passa a se ver pelos seus próprios olhos – ou seja, pelo que ele é, e não pela imagem que dele criaram –. Ocorre uma relação entre “curar” e “aceitar”: na medida em que o avô penteia o cabelo do neto, o mesmo vai ressignificando a imagem que tem de si, superando o discurso dominante e passando a se enxergar como um príncipe africano (OLIVEIRA, 2020, p. 27-28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa infantojuvenil afro-brasileira de Kiusam de Oliveira é um exemplo lúdico de como o texto literário ocupa um espaço poderoso na transmissão de novos saberes. A personagem de Akin, que no texto exerce um papel metonímico em relação às crianças negras e, em um grau mais amplo, a diversidade cultural em si, passa gradativamente por um processo de aceitação: pelo contato com o seu avô, ele precisa entender o que é ser negro para que, enfim, possa sentir o que é ter orgulho de ser um. É no momento em que reconhece os seus ancestrais, figuras que ostentavam orgulhosamente seus cabelos, que o rapaz revisita o significado do seu cabelo crespo – antes, símbolo de opressão; agora, de autoafirmação.

Consequentemente, é essa mesma afirmação que se faz presente quando, posteriormente, o avô, Dito Pereira, vai até a escola e, em conjunto, promove um diálogo sobre a cultura negra no Brasil (OLIVEIRA, 2020, p. 32). Posteriormente, isso tem como efeito uma conscientização por parte de vários estudantes, os quais mudam seu tratamento em relação a Akin. A personagem do avô causa, assim, uma transgressão, no qual o espaço de saber não formal, a casa, se mescla com o formal, a escola, possibilitando um espaço de discussão que considera as possibilidades de uma sociedade multicultural.

A escritora se apropria de todo o potencial da literatura afrodescendente e cria um conto de fadas contemporâneo. Como na origem da literatura infantojuvenil que buscava promover uma ideologia dominante, o texto aborda, dessa vez, a desconstrução dessa ideologia, de uma forma de percepção da sociedade que possibilita visitar e pacificar elementos não tão bem abordados no passado.

Dessa forma, a discussão sobre uma literatura infantojuvenil de matriz afro-brasileira torna-se fundamental, dentro e fora do espaço escolar, de modo a utilizar o espaço do lúdico, da fantasia e da imaginação para introduzir, nas mais tenras idades, questões que até os dias de hoje são discutidas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: UESP, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 18. mar. 2021.

CANDIDO, A. **Direitos Humanos e literatura**. In: A. C. R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, B. V. de. **A literatura infantil**: visão histórica e crítica. 3. ed. São Paulo: Global, 1989.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5. ed. Ver. Atual. São Paulo: Manole, 2010.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil**: teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

DUARTE, E. de A. **Literatura afro-brasileira**: um conceito em construção. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 31, p. 11-23, Brasília, jan.-jun. 2008.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2011.

FIORIN, J. L. Língua, discurso e política. ALEA: **Estudos Neolatinos**. v. 11 n. 1. Rio de Janeiro, p. 148-165, jan./jun. 2009. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2009000100012>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FONSECA, M. N. S. “Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?” In SOUZA, F.; LIMA, M. N. (Org.). **Literatura Afro-Brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: vozes, 1987.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil brasileira**. São Paulo: Ática, 2007.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NUNES, K. da S. **Metodologia Científica**. Porto Alegre: Editora Grupo A, 2019.

OLIVEIRA, K. de. **O Black Power de Akin**. São Paulo: Cultura, 2020.

PEREIRA, L. N. N. **Literatura Negra Infantojuvenil: Discursos afro-brasileiros em construção**. INTERSEÇÕES [Rio de Janeiro] v. 18 n. 2, p. 431-457, dez. 2016.

SIMÕES, L. B. T. **Literatura infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte**. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n. 46, p. 219-242, 2013.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZIRALDO. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

ZUCON, O.; BRAGA, G. G. **Introdução às Culturas Populares no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

Mara Rosana Barbosa Nogueira

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Simone Martins Nunes

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Andréa Rafael Fernandes Rodrigues

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Stella Alves Rocha da Silva

Mestre em Educação – UNISUAM/SEEDUC

Pedagoga; Coordenadora do Curso de Pedagogia - UNISUAM

RESUMO

Inquietações sobre as particularidades apresentadas por alunos com necessidades educacionais especiais, vem se tornando frequentes no ambiente escolar e, portanto, digno de atenção. Este trabalho apresenta o caminho que a Educação Inclusiva perpassou no Brasil. As propostas inclusivas ganharam força especialmente a partir de 1990, quando o atendimento educacional à pessoa com deficiência foi intensificado pela Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca de 1994. Um dos objetivos da educação inclusiva fundamenta-se na construção, adaptação e estruturação dos recursos pedagógicos e para tal faz-se necessário à formação continuada dos docentes, o que se estabelece como um espaço de fortalecimento às práticas pedagógicas. Desta forma, numa busca de possibilidades para o atendimento aos direitos destes alunos e uma possível flexibilização do currículo, acontece à construção do Plano de Ensino Individualizado, considerado como uma proposta de organização curricular que norteia a mediação do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados do aluno. Dessa forma este estudo originou-se de uma proposta de investigar, pesquisar, estudar, as políticas de ações que viabilizam a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. O presente artigo baseia-se em estudos bibliográficos de pesquisadores sobre o tema e apresenta uma mostra do conceito de escola inclusiva, associando às ações afirmativas destinadas a mesma, já que uma sociedade democrática necessita que todos sejam incluídos com seus direitos e deveres. Sob essa ótica, para que todos possam usufruir das experiências e conhecimentos que as unidades escolares oferecem, faz-se necessário que as tarefas educacionais se dirijam de forma a atender de forma individualizada a todos, em benefício de uma inclusão de fato.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação continuada; ensino individualizado.

INTRODUÇÃO

A definição de inclusão no dicionário Luft (2002), é: abranger, compreender, inserir, introduzir ou fazer parte. Paralela à definição do dicionário, a inclusão deve ser um movimento que repense a escola que discrimina e trabalhe para transformá-la em uma escola que acolhe o que não significa só inserir fisicamente os alunos no espaço escolar. Há muito a ser feito para que o sistema de ensino esteja adequado a oferecer oportunidades iguais a todos.

A proposta de inclusão então se fundamenta no entendimento de que todos tenham acesso igualmente ao sistema de ensino, impedindo qualquer tipo de preconceito diante das características particulares de cada indivíduo. Dessa forma o modelo de ensino segregado por décadas existiu excluindo educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em escolas de ensino comum da rede pública ou privada foi questionado a construir novas propostas para inserção e permanência desses alunos. No Brasil, a inclusão é garantida por leis e documentos oficiais que defendem a criação e execução de políticas públicas para atender a nova ordem vigente de ensinar a todos sem distinção.

A escola é um espaço social de promoção de mudanças sociais, por isso ações formativas para inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino é um processo importante para desconstruir padrões, promover novas ideias, opiniões e mudanças sociais. A realidade escolar brasileira mostra que o processo de inclusão de pessoas com deficiência é um desafio para professores por vários fatores de precariedade na estrutura das escolas, por falta de um planejamento adequado, por falta de uma mudança na postura de todos os envolvidos no processo de escolarização que não pode mais ser ignorado.

As pessoas que compõem esse grupo de trabalho são determinadas e buscaram seus estudos na área da educação por acreditarem no poder da mesma e em transformar a vida humana, instruindo cidadãos conscientes da importância do seu papel na sociedade. Nossa motivação para pesquisar o tema, veio de nossas vivências como professoras da rede de ensino da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva o interesse pela temática em questão nasceu da experiência vivida diretamente pelos integrantes do grupo que desempenham diariamente a função de professores do ensino fundamental e infantil, tendo contato direto com crianças e adolescentes com NEE.

Dessa forma o presente estudo originou-se de uma proposta de investigar, pesquisar, estudar, as políticas de ações que viabilizam a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, discutindo ideias de Freire, Sassaki, Alonso, Mantoan, Zanella, e dos documentos oficiais nos conceitos de educação especial, formação continuada de professores e adaptação curricular.

As políticas educacionais retratam uma escola que se organiza a fim de desafiar e oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para os alunos

integralmente. Esta visão da escola acarreta a procura de ações que certifiquem o ingresso e a permanência de todos os adolescentes e crianças no seu interior. O plano de educação inclusiva preconiza, que todos os alunos com necessidades especiais sejam matriculados em turma regular, firmando-se no princípio de educação para todos.

Estar entre todos em igualdade de direitos é parte integrante do crescimento e de real importância para um resultado satisfatório num processo de ensino x aprendizagem. Quando nos sentimos respeitados em nossas escolhas, caminhos escolhidos e necessidades, somos mais abertos a busca do aprender e a descoberta de nossas curiosidades e convicções.

HISTÓRIA DA INCLUSÃO ATRAVÉS DOS ANOS NO BRASIL

A história da educação de indivíduos com deficiência, na evolução da legislação brasileira caracterizou-se pela divisão em três períodos: de 1854 a 1956, onde as iniciativas em prol da educação especial aconteciam em instituições de estrutura privada; de 1957 a 1993, caracterizado por ações oficiais de esfera nacional; de 1993 até hoje, definido por movimentos sociais em defesa da inclusão escolar na rede regular (MANTOAN, 2003).

Entre 1854 e 1956 foram implantados no Brasil os estabelecimentos clássicos de amparo às pessoas com deficiências. A partir daí, o que se esperava ser uma evolução, foi desenhando um modelo vinculado ao assistencialismo, reforçando um momento de marginalização das deficiências, o que contribuiu ainda mais para que o desenvolvimento escolar e a existência social das crianças e jovens com deficiência se afastassem da ideia de inclusão. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) estabeleceu o direito dos excepcionais à educação, indicando em seu artigo 88 que, “para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”. Esse artigo foi posteriormente revogado pela lei nº 9.394/96.

Em 1971, a Lei nº 5692/71 fixou as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, no artigo 9º.

Art. 9º OS alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Em 1972 foi criado pelo MEC o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), como proposta de consolidação da educação especial e o Conselho Federal de Educação abrangeu a educação especial como educação escolar. Contudo, na prática o padrão utilizado estabeleceu um modelo médico pedagógico e não um modelo educacional escolar. O objetivo de inserir os alunos especiais em uma escola aberta às diferenças foi fracassado pela aplicação de um padrão médico pedagógico com assistência terapêutica, abandonando os objetivos sociais e educacionais.

Na década de 1980 e início dos anos 90, as pessoas com deficiência se concentravam participando de movimentos, na luta pelos direitos que conquistaram e pelo respeito que reivindicam em suas necessidades básicas de convivência com as demais pessoas e sua inclusão na sociedade para fazer valer sua cidadania.

A constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 208 determina que o dever do estado com a educação, será efetivado mediante a garantia de:

“Nós”, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 20/12/1996, em seu capítulo V, no artigo 58 define “por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” Esta lei determinou o lugar da educação especial na educação escolar, porém muitas situações não ficaram bem definidas.

As propostas de educação inclusiva ganharam força especialmente a partir de 1990, onde o atendimento educacional à pessoa com deficiência na rede regular de ensino teve ações intensificadas, impulsionado pela constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca, a LDB, além de outros decretos, resoluções e outros documentos orientadores do Ministério da Educação (MEC).

O decreto legislativo 186/08 contido na Política Nacional da Educação (PNE) especial na Perspectiva Inclusiva, determina que a educação especial seja parte da proposta pedagógica da escola.

Em 2015 as propostas de inclusão das pessoas com deficiência foram consolidadas na Lei 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Porém apesar de todo o avanço das políticas educacionais, há uma grande lacuna a ser preenchida que respeite a execução eficiente das propostas inclusivas, principalmente devido à precariedade do sistema educacional, falta de recursos pedagógicos e físicos e carência de capacitação e qualificação do corpo docente.

Em síntese, houve uma grande evolução das políticas públicas relacionadas à educação inclusiva como mostram as informações abaixo:

1961 LEI Nº 4.024	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência: "A educação de excepcionais, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade."
1971 LEI Nº5. 692	Segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil: "deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial."
1973 CENESP	Criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial-CENESP, responsável pela gerência de educação especial no Brasil.
1988 CONSTITUIÇÃO FEDERAL	O artigo 208 afirma que é dever do estado garantir "atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino". Nos artigos 205 e 206, afirma-se que respectivamente "a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, e a qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola."
1989 LEI Nº 7.853	Dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Determina A inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimento público de ensino (...) "matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas deficientes capazes de se integrarem no sistema regular de ensino".
1990 LEI Nº 8.069	Estatuto da criança e do adolescente determina, dentre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.
1990 Declaração mundial de educação para todos	Influenciou a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.
1994 Declaração de Salamanca	Influenciou a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.
1994 Política Educacional de Educação Especial	Propõe a integração instrucional, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino, apenas crianças com deficiência que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais".
1994 PORTARIA Nº 1.783/MEC DE 27 DE DEZEMBRO DE 1994	Recomenda a inclusão de disciplinas e conteúdos relativos aos aspectos Éticos- políticos- educacionais da normalização e integração das pessoas com necessidades especiais e a manutenção e expansão de estudos adicionais nos cursos de graduação e de especialização nas áreas da educação especial.
1996 LEI Nº 9.394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apresenta um capítulo específico para educação especial propõe que "haverá, quando necessários serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às

	peculiaridades da clientela de educação especial". Determina ainda que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular". A lei também trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
1999 Decreto nº 3.298	O decreto regulamenta a lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para integração da pessoa com deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no "contexto socioeconômico e cultural" do país. Sobre o acesso à educação, o texto afirma que a educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.
2001 LEI Nº 10.172	O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, afirma que "a educação especial, como modalidade de educação escolar, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino" e que "a garantia de vaga no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência era uma medida importante".
2001 Resolução CNE/CEB Nº2	Institui diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Afirma que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos". O documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Proclama a que o atendimento de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.
2002 Resolução CNE/CP Nº1/2002	A resolução dá diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Sobre a educação inclusiva, afirma que a formação deve incluir "conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais".
2002 LEI Nº 10.436/02	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
2007 PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE)	No âmbito da educação inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente, e das salas de recursos multifuncionais.
2007 DECRETO Nº 6.094/07	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Referente às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

2008 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA E. I	Traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”.
2008 DECRETO Nº6. 571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AAE) na educação básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a união a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AAE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.
2009 RESOLUÇÃO Nº4 CNE/CEB	Orienta o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AAE) na educação básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.
2009 LEI 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência)
2014 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)	Propõe “universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas e serviços especializados, públicos ou conveniados”.
2019 DECRETO Nº 9465	Cria a secretaria de Modalidades Especializadas de educação extinguindo a SECADI.
2020 DECRETO Nº 10.502	Institui a Política Nacional da Educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida.
2020 LEI 13.977/20	Institui a carteira para identificação da pessoa com transtorno do Espectro Autista (Ciptea) e dá outras providências.

FONTE: Quadro elaborado pelas autoras a partir de pesquisas no site do MEC

O Decreto Nº 10.502, sancionado pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro está sendo considerado por muitos especialistas e estudiosos como o “Decreto da exclusão”, pois na prática ele tira a obrigatoriedade da escola comum de realizar a matrícula de estudantes com deficiência e permite a volta do ensino regular em escolas especializadas, o que viola a constituição ao segregar alunos.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a Constituição federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), foram marcos na educação como direito de todos de forma certa e precisa.

Vale sempre ressaltar que as leis, decretos e políticas educacionais inclusivas são promissores e eles levaram a avanços significativos, como é o caso da elevação do número de matrículas na rede de ensino regular de

alunos com necessidades educacionais especiais. No Brasil essas políticas facilitaram e possibilitaram a flexibilização na organização escolar, garantindo realmente a todos o direito de estarem na escola ampliando as alternativas de inclusão.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em relação ao processo de integração de alunos com necessidades educacionais especiais nas unidades escolares comuns, a educação inclusiva retrata um progresso porque tem como alvo principal propiciar a trajetória dos estudantes com deficiências da escola especial à escola comum e disponibilizar estrutura ao processo de ensino-aprendizagem na rede de ensino regular.

Os docentes formam um papel importante na criação de escolas para todos e para desempenhar sua função social como educadores precisam adquirir habilidades para retratar sobre as práticas de ensino em sala de aula e para empenhar-se na cooperação com seus pares a fim de auxiliar na produção de abordagens educacionais inclusivas e dinâmicas.

Um dos objetivos da educação inclusiva fundamenta-se na construção, adaptação e estruturação de recursos pedagógicos, suprimindo dificuldades enfrentadas pelos educandos que possuem necessidades especiais. O sistema de ensino aprendizagem no apoio inclusivo distingue-se do atendimento do ensino regular, mas de modo algum substitui a escolarização. Esse atendimento tem o compromisso de acrescentar ao desenvolvimento de alunos, com o objetivo de propiciar a esses alunos autonomia dentro e fora da unidade escolar (SÁNCHEZ, 2005).

No sistema de desempenho na educação especial, o educador deve dispor de condições como conhecimentos gerais para o desempenho da docência e noções específicas da área, primordiais como base da sua formação inicial e continuada. Deste modo, o grande desafio para os cursos de formação de professores é o de proporcionar conhecimentos que sejam capazes de fomentar novas atitudes que viabilizem a percepção de situações complexas de ensino, para que os educadores consigam exercer de forma adequada e consciente a sua função de ensinar e aprender para a diversidade (DA SILVA, 2015).

Esta formação introduz a personalidade interativa e interdisciplinar no modo de como lidar, como contemplar práticas produtivas nas turmas do ensino regular, centros de atendimento especializado, sedes de acessibilidade de instituições de ensino superior, espaços domiciliares, grupos hospitalares, salas de recursos, com o propósito de oferecer recursos e serviços em educação especial.

Segundo DA SILVA (2015), a formação continuada de docentes define-se como um dos componentes essenciais para um diferencial na condição de ensino aprendizagem referente à inclusão. São indispensáveis que todos os envolvidos no processo disponham de habilidades e conhecimentos para envolver-se com a adequação curricular, formular estratégias distintas, vencer os desafios diários e intervir junto ao educando,

na busca de possibilidades para sanar as dificuldades. Tais atribuições descrevem-se como um dos aspectos imprescindíveis para atuação desses professores no ambiente escolar, proporcionando condições de ensino aprendizagem apropriadas às especificidades e necessidades desses alunos, fazendo a inclusão e a socialização escolar.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) tem como finalidade a participação, o acesso e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas unidades escolares regulares, indicando os sistemas de ensino para possibilitar respostas às necessidades educacionais especiais, certificando a formação de educadores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais de educação para a inclusão escolar; Envolvimento da comunidade e da família; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos equipamentos e mobiliários; Assistência educacional especializada.

A LDB (9394/96) corrobora a exigência em acolher e matricular todas as crianças na escola inclusiva, mas o acolhimento e atendimento necessitam ir além da determinação, assegurando a todos os educandos situações adequadas para a realização de suas potencialidades e especificidades. É relevante que a escola disponha de uma equipe de professores capacitados, organização estrutural física acessível, pessoas de apoio educacional especializado, além de material didático e equipamentos especiais. Além disso, essa estrutura requer um ponto de vista que vai além da função docente.

É crucial que os professores tenham o controle básico de conhecimentos que os ajudem a se aproximarem dos indivíduos com deficiência, no sentido de interagirem com elas, buscando assim subsídios para agirem pedagogicamente (DE FREITAS, 2008). Para o educador que atua na educação inclusiva, torna-se primordial a admissão do dever de propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem, apesar das possíveis dificuldades pessoais, institucionais ou sociais que se manifestam.

De acordo com Tacca (2006), no cenário pedagógico, o docente precisa confrontar os objetivos de ensino, os conteúdos e as estratégias pedagógicas de maneira que essa ligação permita aos alunos a aprendizagem dos conteúdos planejados. A formação continuada se estabelece como um espaço de fortalecimento das práticas pedagógicas. Portanto, a troca de experiências se fortalece nas interações e nas falas entre colegas como uma maneira de atenuar os anseios diante de efeitos duvidosos ou mesmo desconfiança. Na escola inclusiva, muitos educadores, junto com equipe pedagógica e famílias, consideram que a educação pode ocorrer em sala de aula, observando a identidade de cada um. Para o pleno aproveitamento no ensino aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a escola inclusiva precisa dispor com recursos e planejamento, espaços acessíveis com rampas e banheiros, sala de recurso, recreação e um apoio pedagógico constituído por recursos tecnológicos, profissionais assistidos pelos variados cursos de capacitação em educação

continuada, materiais didáticos apropriados, considerando a diversidade e o aprendizado destes alunos.

Pertinente às práticas pedagógicas, as instigações enfrentadas pelos educadores na educação inclusiva mostram que esta condição está relacionada à ausência de recursos indispensáveis, materiais pedagógicos e monitores, que inúmeras vezes, dependendo da deficiência do discente, precisam ser adaptadas (MALACRIDA, 2009). Há variados desafios para que o sistema de inclusão ocorra totalmente. Para tanto, é necessário que a equipe pedagógica reflita e repense a respeito da prática e teoria, além da metodologia empregada, reduzindo os desafios enfrentados no dia a dia da escola inclusiva e oportunizando o ensino aprendizagem desses alunos.

A educação inclusiva demanda mudanças no ensino aprendizagem. O educador precisa estar capacitado adequadamente através de processo permanente de desenvolvimento profissional, abrangendo formação inicial e continuada fundamentada em leis e princípios, com o intuito de contemplar as necessidades de alunos com necessidades educacionais especiais.

O docente é o mediador entre o educando e o conhecimento e compete a ele desenvolver situações pedagógicas de forma que os alunos com necessidades educacionais especiais vençam o senso comum e progridam em seu potencial humano intelectual, afetivo e social, rompendo as barreiras que se obrigam (RAMALHO, 2012 p. 124-134).

Além do professor, a família dos alunos com NEE pode colaborar e participar a todo o instante do processo de ensino aprendizagem dessas crianças, pois por meio dessa participação ativa os educadores têm a oportunidade de conhecerem melhor o seu aluno e as suas especificidades, surgindo a partir daí uma troca de esclarecimentos com a finalidade de facilitar o melhor aprendizado a todos, porque sozinho não será possível efetivar uma escola verdadeira numa concepção inclusiva. De acordo com Barbosa (2011), o educador, como parte complementar da unidade escolar, necessita ter a responsabilidade e o comprometimento com o aluno, dando-lhe o devido apoio para que esses se tornem um cidadão comunicativo perante a sociedade como um todo. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno através de um modelo simples referente diretamente com a motivação, mas que necessariamente engloba tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver atividades motivadoras. Assim sendo, as relações entre professores e discentes envolvem comportamentos intimamente associados, de modo que as ações de um estimulam ou promovem as do outro.

Uma das razões primordiais para uma proposta inclusiva em sala de aula é que os docentes modifiquem a incapacitante visão das pessoas com necessidades especiais para uma visão marcada nas possibilidades, estabelecendo atividades variadas, enfatizando o respeito às diferenças e às inteligências múltiplas. Os profissionais que procuram uma ação educativa precisam estar atentos às diversidades de seus alunos, procurando exercer

sua função de maneira solidária e justa, pautada no respeito mútuo, deixando todo e qualquer tipo de discriminação com a intenção de formar cidadãos conscientes para a harmonia e convívio com as diferenças.

O professor precisa ser auxiliado no sistema de inclusão e não deve trabalhar isoladamente. É primordial que os docentes tenham o apoio de profissionais especializados. Portanto, para apresentar uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, a unidade escolar necessita preparar os seus professores, organizar-se, preparar-se, enfim, adaptar-se (DE AZEVEDO, 2008 p.53).

Aparentemente, a formação continuada pode beneficiar a implementação da proposta inclusiva. Todavia necessitar estar associada a melhoria nas situações de ensino, ao apoio de profissionais no auxílio ao trabalho do educador, bem como ao empenho de cada profissional em atuar para a efetivação dessas mudanças. Para os professores, a existência de uma equipe que propicie suporte aos agentes educacionais se estabelece na principal necessidade para a educação inclusiva. Essa informação provém da celeridade que estes profissionais têm em conseguir auxílio e direções a respeito do tratamento com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Conforme Bulgraen (2010) compete ao docente realizar o seu trabalho direcionado ao direito da igualdade e de oportunidade a todos, o que não estabelece um único modo de educar, mas o de ter a capacidade de oferecer a cada indivíduo aquilo que melhor atende às suas necessidades perante as suas habilidades, características e interesses. A fim de que os professores sejam capazes de trabalhar na educação inclusiva é preciso que haja mudanças pedagógicas e estruturais, quebrando barreiras e abrindo portas para os alunos com variados tipos e graus de dificuldades e habilidades. Percebe-se a relevância do educador nesse processo, pois é por meio dele que os discentes aprendem a relacionar-se com as diferenças e diversidades na sala de aula, fazendo com que ocorra um ensino evocado à compreensão e ao respeito recíproco, em que não existam discriminações, pois não há pessoas melhores e nem piores devido às suas particularidades, o que tem são diferenças que devem ser superadas.

Uma boa possibilidade para a atualização profissional é a criação de espaços de discussão em que se enalteça a análise, a observação e reflexão crítica em relação à própria prática, com a atuação de toda a equipe pedagógica na própria unidade escolar. A formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são indispensáveis para corroborar a prática pedagógica dos educadores. Inclusive assegura ao professor a transformação e a atualização de sua prática profissional. A equipe gestora, que estima as necessidades dos docentes, será capaz de organizar reuniões com temas para pesquisa e estudo para a formação continuada dos educadores.

É fundamental refletir sobre a qualidade das opções de atualização profissional e da formação. A educação para a diversidade prevê a preparação do docente e do sistema educacional com a valorização profissional do educador, por meio de estímulo e apoio; a parceria e apoio da Educação especial e a promoção do trabalho em equipe; o aperfeiçoamento das escolas, para a oferta do ensino (CANDAUI, 2012 p.715-726).

Os profissionais da educação especial podem fazer a complementação dessa formação, participando de reuniões ou articular encontros e cursos na própria unidade escolar. Os educadores que têm a oportunidade de participar de cursos, também podem trabalhar como multiplicadores de conhecimento voltado para a equipe. Quando o conceito de inclusão escolar é verdadeiramente compreendido, dificuldades vivenciadas na prática são solucionadas. Inúmeras vezes, valores pré-concebidos pelas pessoas, inclusive a falta de informações e de conhecimento representam as maiores dificuldades à prática inclusiva (KAFROUNI, 2001).

Sendo assim, o professor necessita estar exclusivamente preparado em sua prática pedagógica, interpretando, repensando, promovendo métodos alternativos e metodologias de acordo com as necessidades específicas dos educandos, levando em conta os aspectos do sistema educacional, da diversidade cultural, da realidade sociocultural dos alunos com necessidades educacionais especiais e suas limitações específicas de aprendizagem. Sob o ponto de vista de Ramalho (2012), a formação continuada do educador no contexto social e inclusivo visa à capacidade de reflexões aos acontecimentos e do percurso das pessoas com necessidades especiais, onde, considera-se como era normal na Antiguidade a eliminação das pessoas consideradas “deficientes”, pois na época acreditava-se que eram inúteis para a vida em sociedade.

PRÁTICA E AÇÃO

Ao pensar então em educação inclusiva, nos é necessário citar que em várias situações e em todos os espaços, é primordial o atendimento a TODOS como direito para que sejam eliminados quaisquer ruídos que impeçam um aluno de prosseguir num atendimento o mais efetivo possível para suas necessidades. Desta forma, entendemos que as adaptações curriculares são atitudes ou providências necessárias para que a aprendizagem seja alcançada e são indispensáveis para a promoção de uma forma o mais igualitária possível no atendimento educacional.

Assim, entendemos que a escola é um espaço social e comum a todos e nela acontecem todos os tipos de relações entre seus sujeitos, sendo necessária desta forma a garantia do respeito à diversidade e especificidades de cada um como peça fundamental para manter este aspecto tão marcante na formação dos indivíduos. Segundo Ferreira, uma escola inclusiva é:

Modalidade de ensino na qual o processo educativo deve ser considerado como processo social em que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito a escolarização. É uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos que reconhece as diferenças e dá a elas seu devido valor (FERREIRA, p. 4, 2018).

Desta forma diante de situações e realidades diferentes, a escola sendo um ambiente comum a todos, precisa estar atenta ao acolhimento de cada um de nós, promovendo assim um dos direitos fundamentais expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, art.26)

Assim e diante das situações diversas que as escolas enfrentam em todos os momentos, surgem inúmeros desafios para que a inclusão aconteça de fato. Uma dessas situações é o acesso a um currículo que garanta a todos o direito a um atendimento de qualidade. Logo, entendemos que devam acontecer adaptações curriculares que corroborem com atitudes ou providências necessárias para que essa aprendizagem seja alcançada e ocorra de fato.

Nesse contexto, em primeiro lugar precisamos definir aqui como currículo, não apenas conteúdos, mas também todas as possibilidades de atendimento ao processo de ensino aprendido, como citado em:

...é o currículo escolar que garante como se pode, ao mesmo tempo, levar para a sala de aula a cultura local, o estudo de problemas da realidade e a aplicação do conhecimento, por parte dos estudantes, aos desafios que encontram em seu cotidiano. (Instituto Ayrton Senna, Currículo Escolar, 13.09.2019).

Qual o papel do professor então nesse contexto? O professor nesse processo tem uma posição imprescindível, uma vez que parte dele o atendimento a todos os educandos, o que enfatiza a importância de sua percepção e responsabilidade para a garantia da qualidade do ensino. Como o acesso dos alunos com NEE em escolas regulares vem acontecendo de forma gradual, enormes são os desafios encontrados por esses profissionais que se vêem diante de tantas situações adversas e desconhecidas também por eles. Para que seja então garantida a construção da aprendizagem dos alunos, também é preciso que se garanta ao professor instrumentos que permitam a atualização de seus conhecimentos e o acesso a novas aprendizagens construindo assim ferramentas que vão permitir um desempenho melhor na sua função.

Na busca por melhores condições ao atendimento de todos de forma igualitária e sabendo ser a educação um direito de cada um de nós e como tal se fazem necessárias medidas individualizadas para que isso ocorra e sejam respeitados esses direitos e as leis que os regem foi criado numa busca de possibilidades de flexibilização, um meio para que sejam consideradas estas ações, na construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI), que consiste em:

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos (GLAT et al, 2012, p. 84).

No PEI, deve ser considerada a identificação do aluno, as metas a serem estabelecidas de acordo com o que a criança deverá aprender a curto, médio e longo prazos, o Cronograma e a Avaliação. É um plano que deve se harmonizar com o currículo da unidade escolar oferecido a todos, buscando desta forma, trazer o aluno que apresenta alguma dificuldade de acesso a este currículo, as adaptações necessárias para que isso ocorra de forma mais eficaz possível, além de todo o tipo de acessibilidade que os espaços, a comunicação entre todos e tudo o mais que se mostre necessário para que o aluno tenha uma vivência pedagógica saudável. Aqui também se incluem os artefatos e demais facilitadores que se mostrem adequados ao acesso de atividades pedagógicas. As habilidades de cada aluno não podem deixar de ser consideradas, a família e suas contribuições, assim como os serviços especializados com os quais o aluno tem contato, que também são extremamente importantes para o progresso do aprendizado com suas colaborações e reforços durante o processo de ensino-aprendizagem.

Observamos então, que para que as adaptações ocorram de forma a realmente atender às necessidades de cada um especificamente com a elaboração do PEI, como também para que seja respeitado dentro das escolas o direito a elas, é preciso que aconteça um estudo para a seleção dessas adaptações, seus objetivos e práticas, na intenção de atender as demandas, sendo executados de forma responsável e clara para todos.

Cada pessoa traz consigo suas próprias características e junto a elas, sua história de vida, seus conhecimentos prévios e sua forma natural de aprender. É o que nos torna seres ímpares, únicos. E assim importante se faz que sejam respeitadas nossas peculiaridades o que implica em observar as nossas reais necessidades para atender essas questões. Para aqueles que necessitam de adaptações com a finalidade de atender essas necessidades tudo se torna mais complexo e segundo a Cartilha 5 - Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, vemos:

Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais:

- . o acesso ao Currículo;
- . a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível;
- . a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração:
 1. do Plano Municipal de Educação;
 2. do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar;
 3. do Plano de Ensino do Professor (BRASIL, 2000 p,7).

As adaptações então se dividem em de Grande Porte e de Pequeno Porte. As adaptações de Grande Porte são aquelas que não dependem diretamente dos professores, mas dos órgãos públicos e sistemas educacionais que tem como objetivo, promover leis, adaptações arquitetônicas além da promoção de obras necessárias. As de Pequeno Porte, “são as que as escolas realizam para prover a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, sejam elas passageiras ou definitivas,” (SERRA, 2019, p.6).

Apesar do caminho que a definição dos tipos de adaptações nos fornece, sabemos ser de suma importância o conhecimento das necessidades individuais de cada aluno e desta forma observamos como a inclusão de alunos com NEE é um ato complexo, que requer determinação e vontade para que sejam definidas ações que priorizem a adequação de currículos e programas, além de políticas voltadas para o sucesso de todo esse processo.

Entendemos então que para que o aluno seja beneficiado nas suas relações com a escola e o processo ensino aprendizagem, é necessário que parta dele o significado dessa aprendizagem e que exista uma relação saudável e de colaboração com a família que também tem seu papel importante neste processo, uma vez que através do apoio e parceria, podemos chegar mais perto dessas reais necessidades, favorecendo a construção das adaptações que atendam a cada aluno, de maneira o mais individualizada possível, uma vez que alguns alunos passam pela escola, necessitando de adaptações simples, enquanto que outros necessitam de adaptações mais significativas e que envolvem inclusive o acesso ao ambiente escolar. Diante de todas essas colocações, observamos como essa parceria se faz necessária para o levantamento de necessidades, conhecimentos prévios, potencialidades e habilidades de alunos com NEE.

Para que possamos acompanhar todas essas ações, a avaliação também sofrerá adaptações, uma vez que precisam ser percebidos todos os instrumentos utilizados como parte do processo pedagógico. Partindo então do princípio de que o conhecimento de constrói diante de nossas relações e contexto, e da observação da importância do PEI num cenário onde são necessárias intervenções para se alcançar as metas propostas, não

poderíamos nos abster da avaliação como parte tão importante para esse processo. Desta maneira:

Não se pode transformar um cenário educativo rico de situações práticas em um cenário avaliativo de teste teórico. Da mesma forma que não se pode observar se um aluno produz um texto imaginativo por meio de uma prova de gramática. Cada aprendizagem se dá em contexto próprio que é, portanto, o cenário próprio da avaliação. Desarticular esses cenários é não avaliar aprendizagens. (Jussara Hoffman, 2012, p.51)

Analisando então todo o processo de ensino aprendizagem dos alunos com NEE em uma reflexão sobre a importância do PEI e como ele pode auxiliar esses alunos em suas particularidades, preciso se faz uma reflexão sobre nossa prática e a forma encontrada para orientação ao aluno, objetivando o como ensinar que é a nossa prioridade. O PEI aparece como uma ferramenta que nos auxilia na procura de métodos para que o conteúdo chegue ao aluno de forma o mais clara possível oportunizando um avanço no aprendizado o que evidencia a importância desse recurso pedagógico voltado para a necessidade de cada aluno e suas habilidades, para que assim possamos então oferecer a esse aluno um acompanhamento próprio e que atenda suas reais demandas e necessidades, trazendo como prioritário neste documento, não somente as habilidades e competências que o aluno já apresenta, mas também aquelas que precisam ser estimuladas, assim como os conteúdos, recursos e objetivos a serem alcançados.

Resumindo, o PEI é uma estratégia pedagógica que aparece como nosso norteador, por onde planejamos e acompanhamos os alunos com NEE durante o processo de ensino aprendizagem numa busca de atingir ao máximo seu desenvolvimento escolar, partindo do aluno e buscando não generalizar características uma vez que temos o conhecimento de ser o processo de aprendizado singular a cada um de nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse estudo, concluiu-se que é de fundamental importância continuar com reflexões nos meios políticos, educacionais e sociais sobre ações formativas para inclusão, pois o aperfeiçoamento das mesmas são possibilidades de melhoras na qualidade da inclusão escolar. As desigualdades educacionais e as possíveis soluções para superá-las estão em fortalecer os movimentos em prol da educação inclusiva e na busca de uma escola de qualidade para todos e mesmo com todos os avanços, ainda se precisa de uma mudança de olhar rompendo mudanças humanas e arquitetônicas, resignificando a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento humano.

Desta forma, entendemos ser primordial viabilizar uma análise baseada em debater a respeito da formação do educador dentro do assunto da Educação Inclusiva. Inclusive esse tema acarreta inúmeros

questionamentos e dúvidas, também nos possibilitando refletir que a formação de professores não deve permanecer finalizada e sucinta a ideias que definem o aprofundamento teórico. É primordial que o professor incentive a sua criticidade por meio de reflexões e estudos e, deste modo, ter a habilidade de criar a sua bagagem de conhecimento. Assim este profissional estará habilitado em conseguir lidar com os confrontos do cotidiano escolar, sendo um mediador ativo no processo de inclusão.

Da mesma forma, vemos como parte significativa a construção de estratégias voltadas ao pleno atendimento do aluno com NEE, na busca de oferecer condições satisfatórias na absorção e aproveitamento dos conteúdos com respeito às suas singularidades. Consideramos então o PEI, um recurso pedagógico que nos permite a observação das necessidades de cada aluno, como ferramenta primordial para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que focaliza diretamente e somente no aluno. Em suma, a forma de ensinar é fundamental e o PEI é uma proposta para organizar o currículo de forma a estimular o desenvolvimento do potencial dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CAMPOS, Renata Araújo; VALENTIM, Tássia Azevedo. **A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno**. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 28, p. 453-461, 2011.

BONETT, Adriana; **O plano educacional individualizado (PEI) e o sistema escolar de avaliação classificatória**, Instituto Rodrigues Mendes – Revista online, Educação Inclusiva na Prática, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira. 1988**. Capítulo III da Educação Cultura e do Desporto- Seção 19 da Educação, Artigo 205 inciso III. Artigo 208 Inciso III. Brasília: Senado, 1988.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1996.

_____, Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. (1997).

_____, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei brasileira de Inclusão nº 13.146**. Brasília: MEC/SEF, 2015.

BULGRAEN, Vanessa C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento.** Revista Conteúdo, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos.** Educação & Sociedade, v. 33, p. 715-726, 2012.

CARTILHA 5. Projeto Escola Viva - **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais,** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 200.

DA SILVA, Lázara Cristina. **Formação de professores: desafios à educação inclusiva.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 691-702, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais.** Espanha 07 a 10 jun. 1994.

DE AZEVEDO, Maria Antonia Ramos; DA CUNHA, Gracilliani Rosa. **Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. Educação: teoria e prática,** v. 18, n. 31, p. 53-53, 2008.

DE FREITAS, Maria Clara; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Análise funcional de comportamentos inadequados e inclusão: uma contribuição à formação de educadores. Temas em Psicologia,** v. 16, n. 2, p. 261-271, 2008.

GLAT, Rosana, **Educação Inclusiva – Cultura e cotidiano escolar –** Questões atuais em educação especial, v. VI – 2007.

Glat et AL, **Plano Educacional Individualizado (PEI).** (2012, p. 84).

Hoffmann. Jussara - **O jogo do contrário em avaliação:** 2012, p.51.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS RIO POMBA MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado PEI –** Rio Pomba, 2019.

KAFROUNI, Roberta Mastrantonio; DE SOUZA PAN, Miriam Aparecida Graciano. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso.** Interação em Psicologia, v. 5, n. 1, 2001.

MALACRIDA, Patrícia de Freitas; MOREIRA, Laura Ceretta. **Adaptações/adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento educacional especializado: o direito de ser, sendo diferente, na escola - por uma escola das diferenças.** Curso de Formação Continuada de Professores o AEE. UFC/SEESP/UAB/MEC, 2010.

MASCARO, CRISTINA ANGÉLICA AQUINO DE CARVALHO; **O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão.** Revista Espaço Acadêmico – junho/2018.

RAMALHO, Maria Rejane. **A educação inclusiva e o papel do educador.** ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 6, n. 17, p. 124-134, 2012.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** Revista da Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.

ZANATO, Caroline Borges; GIMENEZ, Roberto. **Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares.** Revista @mbienteeducação, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 289 - 303, jul. 2017.

Cristiane Maia de Lemos Bastos

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Klara Stephany Castro Oliveira

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Sinara de Freitas Batista

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Stella Alves Rocha da Silva

Mestre em Educação – UNISUAM/SEEDUC

Pedagoga; Coordenadora do Curso de Pedagogia - UNISUAM

RESUMO

Atualmente, os jogos e as brincadeiras estão obtendo um maior espaço e importância em relação às abordagens referentes à infância, principalmente como uma maneira de desenvolver as habilidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais. As atividades lúdicas podem ser consideradas, tarefas do dia a dia na educação infantil. Este artigo objetiva analisar o papel da ludicidade na aprendizagem das crianças na educação infantil e como isso reflete no desenvolvimento de suas habilidades. Diante dessa pesquisa questiona-se: qual o papel da ludicidade na aprendizagem das crianças na educação infantil? A utilização dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem estimula e desperta a atenção e o interesse dos alunos no conteúdo aplicado nas aulas, desenvolvendo suas habilidades próprias, além de contribuir com a comunicação e a interação entre os alunos, de uma forma mais leve e divertida. Esse trabalho apresenta os estudos Vygotsky, Piaget e Wallon e como o lúdico está presente em toda prática das crianças, contanto que seja desenvolvida de forma espontânea, sem imposições. A mediação do educador com o seu aluno na hora do jogo é de extrema importância e deve ser feita no momento certo. Com isso, o aluno assimilará com mais facilidade o conteúdo trabalhado, poderá vivenciar, descobrir, criar e recriar regras.

Palavras-chave: lúdico; educação; ensino; jogos; brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Esse estudo foi feito com o objetivo de analisarmos a ludicidade através dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, assim como as práticas pedagógicas, e como o aprendizado e o desenvolvimento das crianças podem melhorar exponencialmente. Apresentaremos diferentes

pensamentos sobre o uso de jogos e brincadeiras, assim como sua relevância para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, a partir da visão interacionista.

A escolha desse tema, em comum, deve-se por acreditarmos que a educação infantil é a base inicial da vida escolar da criança, sendo assim, acreditamos que a ludicidade contribui para o desenvolvimento e o aprendizado da criança de uma forma alegre, criativa e construtiva.

Atualmente, os jogos e as brincadeiras estão obtendo um maior espaço e importância em relação às abordagens referentes à infância, principalmente como uma maneira de desenvolver as habilidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais.

Podemos observar que a maioria dos professores que trabalham nessa etapa do ensino preocupa-se apenas em hospedar as habilidades e informações que são exigidas para a alfabetização. Sendo assim, existem professores que utilizam as brincadeiras de maneira dispersa e somente com a finalidade de recreação, sem possuir um planejamento que relacione essa prática com outros métodos.

Segundo o pensamento construtivista, principalmente para os autores Piaget (1987) e Vygotsky (1998), a brincadeira pode ser entendida como uma forma para a criança interpretar e compreender o mundo. As crianças, através dos jogos e das brincadeiras, criam relações e interpretações, que resultam no desenvolvimento de diversas capacidades e estimulação da imaginação, conforme elas se relacionam habitualmente.

O lúdico faz parte da atividade humana e atualmente escolar; caracteriza-se por ser espontânea e ativa. O lúdico acontece a partir do brincar, das brincadeiras e jogos, pois é o momento que a criança entra no seu mundo da imaginação, brincando.

As atividades lúdicas podem ser consideradas, tarefas do dia a dia na educação infantil. Por fim, resta dizer que o lúdico permite novas maneiras da criança se desenvolver, associado a fatores como: capacitação dos profissionais envolvidos, infraestrutura, pode-se obter uma educação de qualidade, capaz de ir ao encontro dos interesses essenciais à criança, pois as atividades lúdicas não são somatórias, mas sim fazem parte do processo de aprendizagem.

Este artigo possui como um objetivo analisar o papel da ludicidade na aprendizagem das crianças na Educação Infantil e como isso reflete no desenvolvimento de suas habilidades. Diante dessa pesquisa questiona-se: Qual o papel da ludicidade na aprendizagem das crianças na Educação Infantil?

Refletindo sobre as maneiras que os jogos e brincadeiras são utilizados, em sala de aula, pelos professores, percebe-se que ainda temos muito que dialogar sobre esse assunto e um longo caminho a seguir, mas também observamos um avanço na importância do papel dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem, principalmente na educação infantil, que é a base inicial do aprender, do conhecer.

Temos também educadores, que ainda utilizam os jogos em sala de aula, sem um propósito no processo de ensino-aprendizagem e sim como uma recompensa ou ocupação do tempo após uma explicação ou avaliação. O educador precisa ter em mente que o brincar, o lúdico, deve ser inserido com seriedade e a formação continuada é uma possibilidade. O mesmo precisa saber que, para utilizar jogos e brincadeiras em suas aulas, é preciso saber planejar, organizar e executar com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento do educando.

Sendo assim, a utilização dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem estimula e desperta a atenção e o interesse dos alunos no conteúdo aplicado nas aulas, desenvolvendo suas habilidades próprias, além de contribuir com a comunicação e a interação entre os alunos, de uma forma mais leve e divertida.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A palavra lúdica quer dizer jogo, e evoluiu levando em consideração as pesquisas em psicomotricidade, de modo que deixou de ser considerado apenas o sentido de jogo. Na extensão lúdica, a aprendizagem dá-se através do exercício de jogos, brinquedos e brincadeiras tendendo promover o desenvolvimento absoluto do estudante.

Toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, que gera um forte interesse em aprender e garante o prazer. Na educação infantil, por meio das atividades lúdicas a criança brinca, joga e se diverte. Ela também age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. Autores como Lev Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon trouxeram contribuições significativas para esse processo.

VYGOTSKY E A INTERAÇÃO SOCIAL

Vygotsky (1998) estabelece algumas ideias de sua teoria do desenvolvimento cognitivo. A principal é que o cognitivo resulta da interação da criança e as pessoas próximas. Segundo Vygotsky é na zona de desenvolvimento proximal, que ela define o desenvolvimento atual da criança. É a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa. E que o primeiro contato da criança com novas atividades, deve ter a participação de um adulto. Assim a criança “se apropria”, tornando-o voluntário e independente.

A importância do lúdico para, Vygotsky (1998, p. 122):

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar (...). Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos.

Para o autor (1998), o jogo pode ter papel fundamental no desenvolvimento da criança. Criam-se condições para determinados conhecimentos ou valores. Sendo assim, considerava a brincadeira como resultado das influências sociais que a criança vai recebendo através do contato com o meio ambiente.

Para o autor, a brincadeira pode ter papel fundamental no desenvolvimento da criança. O brincar é considerado uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança. Para Vygotsky (1998) o brincar e o brinquedo têm um grande papel no desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança.

Ela desde muito cedo se comunica por meio de gestos, sons e por meio de determinadas representações de papéis na brincadeira, desenvolvendo sua imaginação e interação com o mundo. A imaginação contribui enormemente para a atividade consciente da criança e do processo de interação sujeito-mundo.

No processo do brincar, a criança desenvolve a atenção, imitação, memória, imaginação e amadurece algumas capacidades de socialização por meio da interação e utilização de regras e papéis. O ato de brincar propicia uma série de experiências mentais, emocionais e motoras fundamentais às crianças.

Mesmo que os processos de aprendizagem e desenvolvimento tenham proporções diferentes, eles estão interligados. Vygotsky afirma que aprendizado e desenvolvimento não é a mesma coisa, mas é imprescindível para que isto aconteça:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento de funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas." (VYGOTSKY, 1998, p.47).

Vygotsky também abordou o papel do brinquedo para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Pode-se dizer que a brincadeira possibilita às crianças a tornarem em realidade a sua imaginação, desenvolvendo o processo imaginário, criativo e representativo da sua realidade e suas vivências.

O autor considera, especialmente, a brincadeira do faz de conta como, brincar de mãe e filha, de professora, usar a escova de cabelo como microfone. A brincadeira também possibilita a criança viajar entre o imaginário e a realidade, com a presença de regras.

O brinquedo oferece uma extensa base para o aprendizado e desenvolvimento da criança nos diversos campos da imaginação, criação e formação. Através do brinquedo, a criança desenvolve-se profundamente.

Vygotsky (1998) ainda considera a importância das brincadeiras e dos brinquedos como agentes indispensáveis para o desenvolvimento e

criação da imaginação infantil. Segundo o autor, o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam.

A riqueza dos contos, lendas e o acervo de brincadeiras constituem o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Dispor de tais imagens é fundamental para preparar a criança para construção do conhecimento e sua socialização.

Segundo Vygotsky (1998, p.12), “O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações dela mesma”. O autor quer dizer, que a criança no momento da brincadeira, compreende suas percepções, relações e tudo que está a sua volta. Ao brincar a criança, se transporta para o mundo adulto, agindo como eles, alterando a dinâmica da vida real, porque não desenvolve o jogo da mesma maneira em que o momento vivido já vivido.

O brincar é de suma importância para o desenvolvimento da criança até a fase adulta, sendo tão importante quanto comer, dormir e é um importante instrumento para a socialização. O ato de brincar permite não só a criança imitar o cotidiano, mas também transformá-lo. Quando brincamos, imaginamos, imitamos, criamos, representamos, vivenciamos, comunicamos.

PIAGET E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Já Jean Piaget (1896-1980) observava os jogos como meio para o desenvolvimento intelectual. À medida que a criança cresce, os jogos tornam-se mais significativos e vão se transformando em construções adaptadas.

Para Piaget (1978) o jogo é a relação desde o processo de adaptação, assimilação e a acomodação. Na assimilação ela se depara com problemas do mundo externo. E a acomodação é o processo pelo qual a criança, se depara com o problema e não consegue resolver.

- Segundo a teoria de Piaget, o crescimento cognitivo da criança se dá pôr assimilação e acomodação. É construído processos mentais e situações práticas para assimilar a realidade. E a partir do nascimento os seres humanos passam por 4 estágios de desenvolvimento. Sensório, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal.
- Sensório-motor (0 aos 2 anos) – A criança mesmo limitada, ela começa a perceber o mundo ao seu redor. Iniciando o reconhecimento de objetos.
- Pré-operacional (2 aos 7 anos) – Ela desenvolve a fala, nomeia objetos que as cercam. O raciocínio começa a ser desenvolvido.
- Operações concretas (7 aos 11 anos) – Nessa fase a criança inicia com a capacidade cognitiva com resoluções concretas de alguns problemas. Ela já consegue interpretar e solucionar problemas básicos.

- Operações formais (11 aos 14 anos) – O raciocínio lógico se desenvolve na adolescência e com isso começa a pensar, criar e refletir sobre o mundo. Trata – se de uma fase de autonomia.

Piaget (1978) concebia a criança como um ser dinâmico, que a todo o momento interage com a realidade. Com relação ao jogo, Piaget (1998) acredita que é essencial na vida da criança. O jogo não é determinante nas modificações, mas pode transformar a realidade. Concluindo que a atividade e o pensamento constituem em equilíbrio entre assimilação e acomodação. E com isso o jogo é um estimulador de formação de conhecimento.

A Teoria Piagetiana adota a brincadeira como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Este processo de desenvolvimento se dá a partir do qual a criança vai conhecendo o mundo e agindo sobre ele.

Piaget (1978) mostra claramente em suas obras que os jogos não são apenas uma forma de desafio ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. A criança se desenvolve de forma integral nos aspectos cognitivos, afetivos, físico-motores, morais, linguísticos e sociais.

Este processo de desenvolvimento se dá a partir do qual a criança vai conhecendo o mundo e agindo sobre ele. Nessa interação sujeito objeto, a criança vai assimilando determinadas informações, segundo o seu estágio de desenvolvimento, “Sempre que um novo poder ou uma nova capacidade são adquiridas” (PIAGET, 1971, p.149).

Segundo Piaget (1971), existe três formas básicas de atividades lúdicas que caracterizam a evolução do jogo na criança, de acordo com a fase do desenvolvimento em que aparecem.

Jogos de exercícios sensorio motor a etapa que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem. Jogo Simbólico- período de 2 a 6 anos predomina sob a forma do jogo simbólico. Isto é, simultaneamente, um modo de assimilação do real e um meio de autoexpressão. Jogo de Regras, inicia por volta dos 5 anos, mas se desenvolve principalmente na fase que vai dos 7 aos 12 anos, predominante durante toda a vida do indivíduo.

Na teoria de Piaget (1987), o jogo de regras, é uma conduta lúdica que supõem relações sociais ou interindividuais, pois a regra é uma regularidade considerada pelo grupo, “certas obrigações.” A presença de regras se torna um fator importante para existência do jogo.

WALLON E O LÚDICO ESPONTÂNEO

Para Henri Wallon (1879-1962), o lúdico está presente em toda prática das crianças, contanto que seja desenvolvida de forma espontânea, sem imposições. Para o autor, é de suma importância que a criança se desenvolva através de jogos e brincadeiras, sendo que é por este meio que estabelece o primeiro contato com o ambiente. Logo “o brincar se confunde

com toda a sua atividade enquanto está permanecer espontânea e não receber seus objetos das disciplinas educativas” (WALLON, 2007, p. 54).

Sendo assim, a interação social é importante para o progresso do desenvolvimento da personalidade e competência da criança. Wallon enfatizou que os jogos e brincadeiras são exercícios próprios e característicos da criança evidenciando suas diversas práticas e vivências.

A criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver, reproduz, imita. Para as menores, a imitação é a regra das brincadeiras. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso à instrução abstrata. Pois, inicialmente, sua compreensão é apenas uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel. [...] A imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança (WALLON, 2007, p.65).

Em virtude, Wallon afirma que o lúdico e a infância não podem ser desassociados, ressaltando que toda prática da criança precisa ser espontânea, sem que seja através de uma obrigação ou exigência.

Wallon (Rosamilha, 1979), classifica os jogos infantis em:

- Jogos funcionais: São atividades que possuem como princípio o desenvolvimento físico, assim como sensoriais. Seguem construindo e elaborando suas regras, assim como jogos que utilizam corrida, mas incluem outros objetivos.
- Jogos de ficção ou de imitação: São atividades que desenvolvem a imaginação, onde a criança fantasia situações hipotéticas. Assim como criar histórias ou simular situações cotidianas que as crianças já presenciaram.
- Jogos de aquisição: As crianças observam, assimilam, questionam ou até mesmo imitam o que visualizaram.
- Jogos de fabricação: São atividades manuais onde as crianças utilizam ferramentas para construir, combinar, pintar ou até mesmo criar seu próprio jogo.

As brincadeiras funcionais podem ser movimentos muito simples, como estender e encolher os braços ou as pernas, agitar os dedos, tocar objetos, imprimir-lhe um balanço, produzir ruídos ou sons. [...] uma atividade em busca de efeitos. Com as brincadeiras de faz de conta, cujo exemplo típico brincar de boneca, montar um cabo de vassoura como se fosse um cavalo, etc. [...] uma atividade cuja interpretação é mais complexa, [...]. Nas brincadeiras de aquisição, a criança fica, conforme uma expressão corrente, toda olhos e toda ouvido, ela olha, escuta, esforça-se para perceber e compreender: coisas e seres, cenas, imagens, relatos, canções parecem captar toda a sua atenção. Nas brincadeiras de fabricação— diverte-se em juntar, combinar entre si objetos, modificá-los, transformá-los e criar novos. (WALLON, 2007, p. 54- 55).

Conclui-se que, para Wallon, o desenvolvimento cognitivo não ocorre sem afeto, mutuamente, pois consistem em uma proporção de sistemas adversos, o afetivo e o intelecto, que se complementam em sua totalidade. Assim, sendo fundamental identificar e incentivar o lúdico através de jogos e brincadeiras que beneficiem e enriqueçam a evolução de capacidades e aptidões na criança, conseqüentemente, as atividades que são determinadas pelo plano de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a maior dificuldade é como mediar à utilização dos jogos e brincadeiras dentro da sala de aula, onde não se perca a verdadeira essência e que os alunos não levem como um momento de descontração e sim como um momento de aprendizado.

Diante de nossas experiências como professoras, observamos que mesmo com o total cuidado dos professores regentes ao aplicar no planejamento jogos e brincadeiras para o reforço de um conteúdo, é desafiador manter o controle para o bom andamento para um bom desenrolar da aula controlando os alunos para que não se percam levando na brincadeira.

As obras dos autores citados nesta pesquisa, apontam e retratam os variados recursos dos jogos e brincadeiras que contribuem com o desenvolvimento do indivíduo extensamente e, principalmente, das crianças.

Vygotsky contribuiu com o processo de aprendizagem, afetivo e social da criança. Já Piaget, ressalta que o lúdico é importante para o universo da criança e o seu desenvolvimento integral que passa por quatro estágios. E Henrique Wallon, contribuiu destacando a psicogenética do desenvolvimento da criança com os aspectos biológicos, afetivo, social e intelectual.

Conclui-se que a mediação do educador com o seu aluno na hora do jogo é de extrema importância e deve ser feita no momento certo. Com isso, o aluno assimilará com mais facilidade o conteúdo trabalhado, poderá vivenciar, descobrir, criar e recriar regras.

REFERÊNCIAS

LUNARDI, Karine de Oliveira. **O Brincar Na Educação Infantil: A Construção de Hábitos e Valores para uma Proposta de Educação.** Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-brincar-na-educacao-infantil-construcao-habitos.htm>. Acesso em: 30/09/2021.

PIAJET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro, 1978.

PIAJET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro, 1987.

VYGOTSKY, Levi. A formação social da mente. São Paulo, 1998.

O lúdico e o papel do jogo na educação infantil. **Só Pedagogia**. Disponível em: https://www.pedagogia.com.br/artigos/o_ludico/?pagina=1. Acesso em: 13/10/2021.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Portugalia, 1966.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira 1979.

Gisele Rosário Reis Silva

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Priscylla Bluszejn Moreira

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Stella Alves Rocha da Silva

Mestre em Educação – UNISUAM/SEEDUC

Pedagoga; Coordenadora do Curso de Pedagogia - UNISUAM

RESUMO

O presente artigo discute a presença do Sexismo na Primeira Infância ressaltando a maneira negativa como a presença de práticas sexistas podem afetar o desenvolvimento das crianças. Deste modo, buscamos referências teóricas em estudos sobre gênero, desigualdade, sexualidade, sexismo e educação, que embasam nossos apontamentos, das quais podemos destacar Carvalho, Finco, Louro e Viana. Sua produção foi pautada na pesquisa documental de revisão bibliográfica, com realização de leitura exploratória, seletiva e interpretativa através de base de dados de fontes seguras. Consideramos, que boa parte dos profissionais, ainda se deixam afetar pelo conservadorismo que permanece presente atualmente, adotando posturas sexistas, mesmo que em poucos momentos, influenciando na construção social das crianças. Confirmamos a necessidade de formação docente para diversidade.

Palavras-chave: sexismo; educação infantil; gênero; desigualdade.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se dedicou a abordar o sexismo presente na primeira infância que pode comprometer a oferta de uma educação de qualidade, afetando assim o desenvolvimento voltado para cidadania. Crianças que convivem diariamente com divisões direcionadas pelo sexo, seja em casa, ou em instituições educacionais, podem ser impedidas de se manifestarem crítica e criativamente. Em pleno auge da formação, momento em que iniciam sua construção de conceitos é extremamente necessário combater posturas sexistas.

A questão norteadora do nosso trabalho aborda a seguinte indagação: de que forma o sexismo, enraizado culturalmente no cotidiano da Educação Infantil, impede a oferta de uma educação pautada na diversidade que promova a equidade e afeta negativamente as crianças?

Objetivamos neste artigo analisar a presença de práticas sexistas envolvidas nas atividades, nas atitudes dos educadores nos ambientes escolares na Primeira Infância que resultam na (re) produção da desigualdade entre os sexos. Bem como, confirmar a presença de práticas sexistas evidentes no cotidiano da infância, exemplificar atividades que promovem a desigualdade de gênero na Educação Infantil e valorizar a necessidade de estruturarmos práticas que promovam a igualdade.

Sabendo-se que nas instituições de ensino temos a presença de diferentes grupos sociais que se socializam e entendendo que o ser humano é uma construção do meio, as unidades de ensino deveriam ter um comportamento em que prevalecesse a igualdade de gêneros, mas, ao contrário disto, é possível perceber que elas ainda sofrem grandes influências da comunidade escolar que age de maneira preconceituosa, adotando práticas sexistas e discriminatórias.

Diante dos fatos, reforça-se a necessidade de refletirmos acerca do sexismo na primeira infância e sua forte presença no cotidiano da Educação Infantil, para que assim, possamos desconstruí-lo e oferecer uma educação pautada na igualdade.

Este artigo está de acordo com a linha de pesquisa, do curso de Pedagogia da Unisuam, Produção de Novos Saberes: contextos educacionais, história, currículo, metodologias e práticas pedagógicas, tendo como eixo temático educação e diversidade: exclusão e resistência no contexto educacional.

PRÁTICAS SEXISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde seu início, a educação sofre forte influência do patriarcado, sendo carregada de práticas que reforçam a divisão entre homens e mulheres. Mesmo na primeira infância já é perceptível uma organização que, na maioria das vezes, favorece a desigualdade e colocam meninas (mulheres) em um lugar de submissão e meninos (homens) em um lugar de domínio. (AFFONSO, 2019)

Ao longo do tempo a educação vem sofrendo mudanças, algumas positivas outras retrógradas nas abordagens que envolvem gênero. Muito além das diferenças biológicas das crianças, a sociedade mantém um posicionamento que aponta para as diferenças de comportamentos, emoções e competências e assim seguem (re)produzindo uma educação desigual.

“Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade” (FINCO, 2015, p.49). Nas creches, pré-escolas e famílias existe uma clara divisão entre masculinidade e feminilidade, onde são atribuídos comportamentos, gestos, gostos, brinquedos e brincadeiras pertinentes ao que a sociedade entende como “normal” para cada grupo segundo o gênero. Essa divisão já se faz presente antes mesmo das crianças nascerem, quando se preparam enxovais extremamente baseados no sexo.

As práticas sexistas nos ambientes educacionais acontecem diariamente, algumas vezes de forma tão natural que as tornam imperceptíveis para aqueles que não possuem um olhar sensível. A sociedade ainda pauta a criação das crianças em bases conservadoras, que muitas das vezes impedem o desenvolvimento livre (AFFONSO, 2019). Problematizar o sexismo na Educação Infantil, envolve oferecer uma formação docente que permita práticas que promovam a igualdade e a liberdade de expressão das crianças.

“As crianças são educadas para se comportar de maneira diferente do exercício da sexualidade, a carreira profissional, o uso do corpo e as expressões do sentimento possibilitam que elas aprendam a ser homem ou mulher”. (CLARO, 2018, p.71), é na primeira infância que a criança se constrói social e culturalmente, e é neste período que devemos evitar uma visão “adultocêntrica”, entretanto os educadores seguem moldando crianças dentro de padrões preestabelecidos pelo modelo de sociedade patriarcal, buscando doutriná-las como homens e mulheres.

Dentre os direitos de aprendizagem apontados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 38), destacamos:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Para garantir este direito de construção da identidade é necessário que os docentes estejam preparados para ofertarem propostas que articulem com a equidade, permitindo que as crianças interajam e desenvolvam-se livremente. Contudo, ainda vivemos um grande impasse no que diz respeito ao gênero, nossa sociedade ainda segue um caminho ultraconservador, com posicionamentos políticos e religiosos que acabam influenciando a prática docente. (AVILA, 2011).

A falta de formação e as crenças de muitos docentes, permanecem sendo fatores relevantes na oferta de uma educação em que prevalece a desigualdade e impede que as crianças que não se identificam com os “modelos” propostos/impostos pela base conservadora construam uma imagem positiva de si mesmas. (FRANÇA, 2011)

“Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. (BNCC, 2017, p. 39) Para que uma criança, torne-se de fato “um sujeito histórico de direito”, protagonizando a própria aprendizagem na busca por esse desenvolvimento pleno, é necessário que as propostas promovam a igualdade, que todas as crianças recebam as mesmas instruções de maneira imparcial. É no convívio com o outro que o desenvolvimento acontece.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 29 (LDB, 1996):

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Portanto sendo ela a base do processo educacional. É nela que começam as reproduções dos discursos de gênero. Nesta fase a criança inicia a sua construção social, sendo fortemente influenciada pelo meio em que vive e afetada pelas concepções dos adultos que a elas transmitem uma educação generalizada que (re)produz preconceitos.

“A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 1997, p.57), em muitas instituições os padrões estereotipados permanecem sendo abordados de maneira muito natural e influenciando fortemente as crianças., inibindo que se expressem de acordo com suas vontades.

Esses padrões estão presentes nos ambientes, nas propostas pedagógicas, nas posturas de muitos educadores e da comunidade escolar. É notório que a “passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permite que se estabeleçam ou se reforcem as distinções entre os sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e de estar no mundo” (LOURO, 2002, p. 125). Muitas crianças chegam ao ambiente educacional trazendo uma bagagem que favorecem a desigualdade, o papel das instituições e promover um ambiente igualitário, valorizando a pluralidade. Entretanto, muitas instituições ainda adotam práticas sexistas e fortalecem pensamentos e posturas preconceituosas.

Segundo Carvalho, uma discriminação a outro gênero, que se manifesta hostilmente e/ou sutilmente, configura sexismo. E, se as crianças internalizam esse preconceito, a capacidade de interação delas com seus pares pode ficar restrita. Ela aponta ainda a tendência dos familiares a propagar atitudes sexistas, uma vez que eles transferem conhecimentos às crianças ditando formas de comportamento em determinados contextos sociais. Sendo assim, a influência dos responsáveis pode nos mostrar possíveis comportamentos futuros das crianças. Levando em consideração a impregnação de valores patriarcais da sociedade, as crianças, por sofrerem pressão do grupo pertencente, estão propícias a reproduzirem esses comportamentos. (CARVALHO, 2016)

Assim como as famílias, as instituições de ensino também fomentam práticas sexistas culturais, de acordo com Ferreira,

A escola produz e reproduz conteúdo e identidades culturais. Reproduz porque, como faz parte da sociedade participa das representações que, nessa circulam. A escola também é reprodutora de cultura, por ser um

microcosmo com capacidade de elaboração de práticas particulares, conforme as circunstâncias e os indivíduos que nela convivem. Em termos da reprodução de diferenças de gênero, devemos reconhecer que a própria organização do trabalho pedagógico em sala de aula, já vem muitas vezes marcada pela necessidade de estabelecer relações (FERREIRA, 2006, p. 72).

Sendo o ambiente educacional o local onde as crianças passam boa parte do dia, é de suma importância que o mesmo esteja preparado para promover momentos de interações que respeitem as crianças, que as ofereçam ricas atividades diversificadas garantindo todos os seus direitos assumindo uma posição íntegra na promoção de uma educação equânime.

O QUE CONFIGURA SEXISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A presença de atitudes que promovem tratamento diferenciado entre meninos e meninas é frequente em muitos espaços educacionais, acontecendo de maneira natural por estarem enraizadas culturalmente na sociedade. Elas começam na comunidade familiar e se espalham por outros ambientes.

A prática sexista está presente em murais, brincadeiras, falas, atividades de rotina, por exemplo. Quem nunca ouviu falas como: “Meninos não brincam de bonecas”, “Isso é brincadeira de menino”, “Menino não chora”, “Você é um homem ou um rato?”, “Você é uma princesa, não pode ficar correndo por aí”.

Como apontam Vianna e Finco (2009, p. 273),

Meninas e meninos são educados de modos muito diferentes, sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora. A diferença está nas formas aparentemente invisíveis com que familiares professoras e professores interagem com as crianças.

Independente dos locais por quais circulem, nos lares ou escolas, as diferenças de tratamentos entre meninos e meninas estão presentes, ainda que acessando os mesmos locais e recebendo as mesmas informações., anunciando uma educação desigual. Meninas são criadas e incentivadas a serem meigas e frágeis, enquanto os meninos precisam ser valentes, corajosos e não demonstrarem seus medos e anseios. E aqueles que apresentam comportamentos que diferem do almejado pelo seu grupo social, acabam sendo apontados como “anormais”.

Elas ainda afirmam que:

O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e

dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas. (VIANNA; FINCO 2009, p. 272-273).

Em muitas instituições educacionais, acontece a oferta de brinquedos separados de acordo com o que a sociedade classifica como sendo o ideal para cada gênero, numa divisão comum na qual as meninas recebem bonecas, acessórios e utensílios domésticos e os meninos ficam com carros, bolas, espadas., em uma perspectiva de moldar meninos e meninas naquilo que o meio social considera o ideal de acordo com os gêneros. Existem adultos, no ambiente escolar e em outros locais, que se posicionam de forma totalmente ditadora nos momentos em que alguma criança opta por brincar com brinquedos que eles consideram ser do sexo oposto, reprimindo com famosas frases como: “Esse brinquedo é de menino (a).” Ou ainda: “Vá brincar com os (as) meninos (as).”

Esse padrão de separação se expande às brincadeiras que na maioria das vezes são atribuídas de acordo com o gênero de forma arcaica que promovem o sexismo e reforçam a desigualdade. Onde se percebe, em muitos momentos, brincadeiras distintas para meninos e meninas, divisão em filas que acompanham o mesmo ritmo. Com certeza você já ouviu propostas como: “meninos contra meninas” ou “meninas para um lado e meninos para o outro”.

Ele também se faz presente na maneira como são organizados os espaços, como placas, muitas das vezes rosas e azuis, que caracterizam banheiros femininos e masculinos, nos murais de contagem de crianças, nas chamadas.

Silva (2014, p.18) nos aponta que:

Apesar das escolas hoje serem mistas, a educação que oferecem ainda é diferenciada, pois encaminha meninos e meninas para diferentes carreiras e trabalhos. Os/as alunos/as de uma mesma sala têm o/a mesmo/a professor/a, os mesmos livros didáticos, as mesmas atividades, mas, ainda assim, continuam aprendendo o que é próprio ou impróprio para um menino ou uma menina.

Essa divisão, que atribui expectativas que diferenciam meninos de meninas, está fortemente presente pelos mais diversos locais por onde circulam crianças, e conseqüentemente acabam fortalecendo a desigualdade entre sexos influenciada pelo patriarcado como pontua Carvalho (2016, p.14-15):

Em virtude da pressão social do grupo de pertença, as crianças estão inclinadas a agir de acordo com os moldes de uma sociedade cujas práticas encontram-se carregadas de princípios patriarcais – valores, crenças e normas que tem como finalidade a manutenção das diferenças de poder nas relações sociais. De outra maneira, as crianças aprendem a socializar-se de forma a sustentar uma hierarquia de poder nas suas relações sociais. Com efeito, a propagação de uma imagem estereotipada do gênero e, em consequência, a manutenção das desigualdades de gênero limita as experiências das crianças na medida em que uma expectativa é criada em torno destas e um cuidado diferenciado é dado ao menino e à menina.

No tempo em que estão em instituições escolares as crianças são direcionadas a se encaixarem no “modelo social conservador”. Docentes, inúmeras vezes, assumem uma postura fiscalizadora, na qual mantém forte vigilância sobre as crianças, buscando adequá-los no modelo esperado pela sociedade. Com uma ênfase intensificada com meninos que gostam de brincar de bonecas ou até mesmo com meninas. Ainda bem cedo meninos aprendem que compartilhar experiências com meninas pode desvalorizá-los. Comportamentos que se diferenciem do padrão estabelecido, causam preocupação geral em docentes, equipe pedagógica e famílias, que por encará-los como problemas, precisam encontrar soluções. E assim as crianças vão crescendo acreditando que vivem em mundos opostos e que devem manter suas vivências longe do sexo oposto. (FELIPE, 2004, p. 34).

PRÁTICAS QUE PROMOVAM A IGUALDADE DE GÊNERO

A maneira como as crianças serão educadas vai impactar significativamente com a vida que vão levar. Ainda nos dias de hoje os meninos e meninas são tratados de forma diferente: A menina usa rosa e o menino usa azul. A menina brinca de boneca, brinquedos que tem ligação com cuidar de casa e maternidade, como carrinhos de bebê e acessórios de cozinha. O menino brinca de carrinho e brinquedos que instiguem o poder, como armas, jogos e super-heróis. A menina faz balé e o menino joga futebol. E ainda se o menino quiser brincar de comidinha, o pai manda parar porque não é brincadeira de menino. A menina vai arrumar a casa e o menino vai jogar videogame, porque as tarefas de casa são coisas de menina. O menino vai querer ser bem-sucedido, pois a sociedade valoriza o comportamento masculino perante o trabalho. A menina vai crescer, trabalhar e ganhar menos que o homem, fazendo as mesmas coisas. E com esse pensamento de que o homem tem mais poder que a mulher, tem homem que abusa desse pensamento. Existe uma diferença na forma de ensinar aos meninos e meninas em relação ao comportamento, cumprimento de regras, encorajamentos, manifestação de afeto e expressão de emoções.

Se você vê um pai trocando a fralda de um bebê, a primeira coisa que as pessoas pensam é que a mãe não pôde ou que aquele homem é extraordinário, mas é uma coisa que deveria, sim, ser natural e até uma obrigação por ser pai. A menina pode querer fazer judô ao invés de ginástica e esta decisão ser normal. Até no trânsito, se alguém faz uma barbearagem, a pessoa já solta um comentário de que devia ser uma mulher no volante (APAV, 2019).

A própria sociedade é quem constrói essa visão de que os meninos são fortes e que as meninas são frágeis. De que os homens quem tem que proteger a mulher, pois as mulheres são fracas. E geram uma expectativa em cima dos comportamentos de homens e mulheres, onde as mulheres cuidam da casa e homens cuidam da sua carreira profissional, não havendo a obrigação do homem participar de forma ativa na vida familiar.

O resultado disso:

- Apenas 18% das empresas no Brasil têm cargos de presidente ou diretores executivos ocupados por mulheres.
- Segundo a Unicef, mais de 700 milhões de mulheres se casaram na infância.
- 2,7 bilhões de mulheres enfrentam restrições a oportunidades de emprego apenas por serem mulheres.
- 104 países proíbem a mulher de fazer alguma coisa, por lei. Coisas como não poder atuar em determinadas áreas, países que não possuem leis contra o assédio sexual, maridos poderem proibir as mulheres de trabalhar ou necessitar da autorização de marido para abrir conta em banco.

É necessário rever posturas e encontrar uma maneira de inovar com relação ao gênero, contudo precisamos de uma nova linguagem. É necessário investigarmos novas formas para tratarmos desse assunto, buscando realmente algo novo. (MOTTA, 2004, p. 61).

Não apenas na escola, como em qualquer lugar é possível promover essa igualdade oferecendo direitos, oportunidades e tratamentos iguais tanto para as meninas quanto para os meninos.

Professores e professoras, muitas vezes, continuam (re)produzindo de forma discreta ensinamentos diferentes de comportamento entre meninos e meninas promovendo desigualdade, por não estarem a par de temas que envolvem gênero e sexualidade. (FELIPE, 2004, p.39)

Dividir responsabilidades e tarefas de modo igual, para que o menino cresça entendendo que deve ajudar com as tarefas e não ficar olhando como se não tivesse obrigação nenhuma com aquilo, e onde também a mulher possa ter a chance de ter oportunidades iguais aos do homem ao entrar para o mercado de trabalho. Dessa maneira, os homens vão parar de pensar que tem mais poder do que as mulheres.

A escola precisa quebrar essa imagem de que o homem foi feito para ser o chefe e a mulher para cuidar do lar. Precisa ter esse diálogo com as

crianças, falar abertamente sobre os gêneros, sobre não existir isso de “coisa de menina e coisa de menino”. As meninas podem ser quem elas quiserem e os meninos precisam entender que as meninas são iguais a eles, e respeitar esse espaço e participar das mesmas coisas.

Dar ou não a possibilidade para que as crianças brinquem com determinados brinquedos, “não é definidor da subjetividade”. Ter um olhar atento sobre as crianças pode impedir que professores tenham atitudes preconceituosas, oportunizando um trabalho de maior qualidade. (SAYÃO, 2004, p. 46)

Os brinquedos são os mesmos para os dois, respeitando as características pessoais de cada um. Devemos incentivar que brinquem juntos, com os mesmos brinquedos. De acordo com Sayão, o fato de crianças brincarem com brinquedos do sexo oposto, não as definem e ainda pode preservá-las de atitudes preconceituosa. Por exemplo: Se o menino brincar de casinha junto com a menina, quando ele crescer vai achar normal dividir as tarefas domésticas com as mulheres. E ao brincarem com as mesmas coisas, o menino vai ver que os dois têm a mesma importância sobre qualquer coisa que estiverem fazendo.

E tudo bem a menina brincar de maquiagem, bonecas e o menino brincar de carrinho, mas a questão é o incentivo. Deixar que brinquem com outras coisas também sem esse conceito do que é de menina e de menino. Se você só impõe que a menina brinque de boneca e não com jogos de raciocínio, você está tirando a oportunidade da menina desenvolver alguma competência que pode trazer algo positivo pra ela. Assim como o menino, deixar que ele brinque de casinha pode desenvolver nele a capacidade de ter cuidado com a própria casa.

Não devemos dizer para uma menina que ela não pode fazer tal coisa pois aquilo é coisa de menino, pois além de diminuir a menina em si, diminui também as oportunidades de vida da menina e ainda diminui as possibilidades de meninos verem ela como uma pessoa igual a eles.

Assim como alguém diz para um menino que chorar não é coisa de homem, o menino engole o choro e segue. Assim como as meninas, os meninos também não devem reprimir os seus sentimentos. Isso não faz dele menos menino e as emoções são essenciais para o nosso desenvolvimento.

Sabemos que meninas e meninos são diferentes, mas apesar das suas diferenças, eles têm os mesmos direitos, obrigações e oportunidades. Inclusive, isso é um princípio dos Direitos Humanos, onde todas as pessoas nascem iguais, independente da condição social, racial ou de sexo.

Não é possível mudar as relações que envolvem gênero, sem trazer um novo olhar, precisamos repensar novas linguagens e assim desenvolver uma postura inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste artigo discutir a presença do conservadorismo nos espaços que permeiam a primeira infância e a forma como a relação entre

crianças e adultos podem influenciar na formação social das crianças. Crianças são expostas diariamente a uma divisão por sexo entranhada culturalmente na nossa sociedade causando até mesmo a desigualdade, expressando preconceitos, discriminações e privilégios. Considerando a complexidade das questões de gênero e a forma como práticas sexistas estão presentes no cotidiano da educação infantil, sentimos a necessidade de pesquisar sobre o assunto. Para evidenciar tais práticas realizamos leituras exploratórias de importantes referências da temática para embasamento.

No primeiro tópico buscamos destacar como práticas sexistas estão presente no cotidiano das Instituições de Educação Infantil e como, na maioria das vezes, acontecem de forma natural, no segundo tópico discriminamos atividades, organizações de espaços e posturas que marcam uma divisão de gênero e reforçam a desigualdade, no terceiro tópico apontamos a necessidade de práticas que promovam uma educação igualitária pautada na equidade.

Tivemos como objetivo geral analisar a presença de práticas sexistas envolvidas nas atividades, nas atitudes dos educadores e nos ambientes escolares na Primeira Infância que resultam na reprodução da desigualdade entre os sexos, práticas essas derivadas do patriarcado e bases conservadoras. Enxergamos as escolas e outras instituições de ensino como forte potência para uma formação equânime, reconhecendo a grande influência que exercem sobre as crianças.

Durante a primeira infância, nos primeiros contatos com as instituições de ensino, as crianças vão vivenciar momentos que podem marcar as suas vidas. Quando as instituições não estão preparadas para a diversidade, estas marcas muitas vezes impossibilitam um desenvolvimento livre. Acreditamos numa educação que permita uma formação livre de uma visão conservadora que determina o que é ser menino e o que é ser menina. Os espaços escolares são importantes referências para cidadania.

Abordar esta temática é extremamente importante para promoção de uma educação equânime, livre de distinções. Sim, temos profissionais exercendo práticas conscientes, mesmo que em alguns momentos sejam influenciados pelo conservadorismo, contudo precisamos de práticas mais significativas que reestruturem a educação. Verificamos ainda, a necessidade de formação inicial sobre questões de gênero e sexualidade, bem como formação continuada para docentes em exercício com palestras, seminários e outros veículos. Reconhecemos a suma importância de políticas educacionais que encorajem profissionais a resistirem, renovarem e reinventarem novas práticas na busca da equidade na formação de cidadãos.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, J. B. A. As questões de gênero na educação infantil, 2019

APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. **Guia para Famílias – Sensibilizar e educar para a igualdade de gênero**, 2019. Disponível em: https://apav.pt/publiproj/images/yootheme/PDF/Guia_Familias_Sensibilizar_Educar_Igualdade_Genero.pdf. Acessado em dezembro de 2021.

Apesar de avanços, as mulheres ainda enfrentam obstáculos para exercer direitos aos trabalhos. **The World Bank**, 27 de fev. de 2019. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/07/mais-de-700-milhoes-de-mulheres-se-casaram-na-infancia-diz-unicef.html>. Acessado em dezembro de 2021

AVILA, A H; TONELI, M J F; ANDALÓ, C S de A. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Psicologia em Estudo**, v. 16, p. 289-298, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, N. C. **Estilos de socialização parental, identidade de gênero e sexismo na infância**. 2016. 132 f. Dissertação (Pós-Graduação em Psicologia Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

CLARO, A; PASSAGEM, F S.; GUINATO, L. CONSTRUÇÃO DE GÊNERO E VIOLÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Cadernos da Pedagogia**, v. 11, n. 22, 2018.

Desafio da Igualdade. **Plan Internacional**. Disponível em: http://desafiodaigualdade.org.br/?gclid=Cj0KCQjwkbukBhDRARIsAALysV6SJgf1aiovwezPfJutSu2-59SONvwY8NreZTmKasUxgGVp2YI7hlaAsGDEALw_wcB#desafio. Acessado em dezembro de 2021

FELIPE, J. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D; SOARES, R (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, M. O. V. **Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar**. In: SOARES, G. F.; SILVA, M. R. S. da; RIBEIRO, P. R. C. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade. Problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande/RS: Edit da FURG, 2006, pp. 66-82.

FINCO, D. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Studi Sulla Form [Internet]**, v. 18, n. 1, p. 47-57, 2015.

FRANÇA, F. F; CALSA, G. C. Gênero e sexualidade na formação docente: desafios e possibilidades. **Revista Sociais e Humanas**, v. 24, n. 2, p. 111-120, 2011.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf Acesso em: 18/03/2021

GRISOTO, R. 104 países proíbem a mulher, por lei, de fazer alguma coisa – e o Brasil está no grupo. **Época Negócios**, 15 de jun. de 2018. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2018/06/104-paises-proibem-mulher-por-lei-de-fazer-alguma-coisa-e-o-brasil-esta-no-grupo.html>

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto editora, 2000.
OLIVEIRA, Zilma Rama de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 57-102.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

Escola Básica na virada do século: Cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.125

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MOTTA, F. de M. Gênero, sexualidade e educação. In: SARTORI; A. J; BRITTO, N. S. (org.). **Gênero na educação: espaço para diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004.

PRADO, A. L. Apenas 18% das empresas do Brasil têm mulheres como presidente. **Época Negócios**, 16 de ago. de 2018. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2018/08/apenas-18-das-empresas-do-brasil-tem-mulheres-como-presidente.html>

PRESSE, Fr. Mais de 700 milhões de mulheres se casaram na infância, diz Unicef. **G1**, 22 de jul. de 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/07/mais-de-700-milhoes-de-mulheres-se-casaram-na-infancia-diz-unicef.html>

SAYÃO, D T. Infância, sexualidade e educação: Aspectos das relações profissionais e crianças. In: SARTORE, Ari José; BRETTO, Néli Suzana (orgs.). **Gênero na educação: espaço para diversidade**. Florianópolis: Genus,2004.

SILVA, K. I. L. da. **Autoconceito de gênero em crianças da educação infantil**. 2014.

VIANNA, C; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, p. 265-283, 2009.

Beatriz Alves Moura

Graduação em Pedagogia - UNISUAM

Daniele Lopes de Oliveira e Silva Pimenta

Graduação em Pedagogia - UNISUAM

Maria Aparecida dos Santos Siqueira

Doutoranda – UNISUAM/UNIGRANRIO (PPGHCA)

Pedagoga

Stella Alves Rocha da Silva

Mestre em Educação – UNISUAM/SEEDUC

Pedagoga; Coordenadora do Curso de Pedagogia - UNISUAM

RESUMO

O artigo tem como temática “A família na escola: uma breve análise sobre a participação da família no processo de alfabetização e letramento”. Esta pesquisa se justifica na vontade de construir uma narrativa que possa orientar todos os envolvidos no processo de educação e escolarização sobre como podemos construir um ensino de qualidade para a formação cidadã das novas gerações. O artigo tem como objetivo analisar a importância da participação dos integrantes familiares no cotidiano escolar relacionado ao processo de letramento e alfabetização dos educandos. O mesmo teve seu desenvolvimento de cunho bibliográfico, por intermédio de fontes já publicadas que abordam a temática, a fim de aprofundar a discussão e produzir um material que colabore com o arcabouço da categoria. Trata-se de um trabalho de cunho qualitativo, na qual é demonstrado o valor da conexão família e a escola no método de alfabetização e letramento dos educandos. Os principais teóricos utilizados na pesquisa foram Cagliari (1995), Gil (2008), Lacasa (2010), Soares (2007) e Tiba (2002). É válido destacar que como o fechamento das escolas, atividades realizadas remotamente, escolas funcionando em meio período quando devidamente autorizadas pelas competências públicas de saúde e educação, trouxeram inúmeras discussões sobre a importância da participação da família na vida escolar e a apontaram um crônico desinteresse da participação. De modo geral, constata-se que o artigo salienta a colaboração da família, mostrando a relevância da escola para a alfabetização e letramento, que estabelece lacuna para uma direção em que a escrita e a leitura do educando estão efetivas, sendo diretamente conectado aos costumes sociais da vida.

Palavras-chave: família; escola; alfabetização e letramento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende abordar os principais tópicos referentes à participação da família no processo de alfabetização e letramento, por intermédio de um estudo sobre a família na escola.

A motivação pelo desenvolvimento do trabalho se deu partir da necessidade de estudar uma questão presenciada enquanto professora, em instituição privada de ensino infantil, que no convívio com outros professores da instituição, questionávamos a respeito da alfabetização e letramento realizado com as crianças, pois era notória a não compreensão quanto às orientações sobre teoria e método para os educandos. Era comum ter o retorno sobre o processo de alfabetização, de que não possuíam conexão com a metodologia de ensino.

Nos dias atuais, com o isolamento social devido a Pandemia de Covid-19, percebe-se que nas redes sociais, um dos temas mais discutidos é a participação dos pais em relação aos estudos da pré-escola. A fim de oferecer assistência de forma solidária e responsável, surge a necessidade de buscar aprofundamento sobre o tema.

Apesar do contexto de Pandemia não ser o alvo desta pesquisa, é válido destacar que com o fechamento das escolas, ocorreram algumas mudanças significativas no ambiente escolar, como: as atividades realizadas remotamente, escolas funcionando em meio período quando devidamente autorizadas pelas competências públicas de saúde e educação, trouxeram inúmeras discussões sobre a importância da participação da família na vida escolar e a apontaram um crônico desinteresse da participação. Esta pesquisa se justifica na vontade de construir uma narrativa que possa orientar todos os envolvidos no processo de educação e escolarização sobre como podemos construir um ensino de qualidade para a formação cidadã das novas gerações.

Muito se aponta que o papel da família é de assistência na formação do aluno, e quando há a falta de participação da família para além de questões envolvidas na escolarização, a criança também acaba sendo prejudicada em outras áreas da educação, como: problemas de ordem da formação afetiva e social.

Em relação ao processo de alfabetização e letramento, identificou-se a necessidade de destacar como os pais e os responsáveis podem colaborar para esta etapa estudantil. Assim, verificando e evidenciando alguns aspectos que possam sobrecarregar de ações, trabalho e responsabilidades dos educadores em suas práticas docentes.

Por essa razão, é de extrema relevância o acompanhamento dos pais e da família em geral, para que o educando evolua de forma positiva, não só no modo físico, mas também intelectual e emocionalmente. A família precisa compreender que o trabalho secular é tão importante quanto à vida acadêmica de seus filhos. O seu papel no processo de ensino e aprendizagem requer planejamento, dedicação para as elaborações das

atividades propostas pela escola. No entanto, essa articulação é difícil na estrutura da atual sociedade capitalista.

Nesta circunstância, conforme afirma Sisto (2000), nem a escola pode capturar para si o exercício de instruir, nem a família deve se ausentar dela; tendo consideração que a alfabetização deve ser de comprometimento compartilhado entre a família, a escola e o educando, o que retrata a importância do obstáculo para alfabetizar.

É notório que os educandos que têm uma assistência familiar, diretrizes, e medidas, têm, por finalidade, um aprendizado de muita significância e deste modo, a família se torna fundamental no progresso quanto o estudo da criança.

No entanto, a hipótese desta pesquisa se delineou em que os professores da Educação Infantil desconsideram os fundamentos teóricos e metodológicos que explicam as condutas pedagógicas, com relação às demandas de alfabetização e letramento

O artigo tem como objetivo analisar a importância da participação dos integrantes familiares no cotidiano escolar relacionado ao processo de letramento e alfabetização dos educandos

O presente artigo teve seu desenvolvimento de cunho bibliográfico, por intermédio de fontes já publicadas que abordam a temática, a fim de aprofundar a discussão e produzir um material que colabore com o arcabouço da categoria. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual é demonstrado o valor da conexão família e a escola no método de alfabetização e letramento dos educandos. “Esses métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos, para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais” (GIL, 2008, p. 15).

Os aspectos históricos e o conceito de família

Com relação ao conceito de família, verifica-se que é a primeira instituição que as pessoas convivem e nele é partilhado o contexto de pertencimento. É através da família que temos as primeiras trocas afetivas, contato com as primeiras regras sociais e o início da construção de identidade. (LACASA, 2010).

Sendo assim, a família também é a primeira instituição educadora, e assume o papel de orientar, tendo os primeiros norteadores de aprendizagem de forma espontânea, e por esse motivo a interação com a escola é de extrema importância, pois auxiliará no desenvolvimento social, intelectual e pessoal, tudo isso de forma sadia. Esse entrosamento familiar auxiliará nesse novo processo de descoberta estimulando, por exemplo, a leitura, as cores, etc.

Ademais dos princípios previstos na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) deixa esclarecido que educar é exercício da família, cabendo ao Estado, simbolizado pela escola, complementá-la. Assim sendo previsível, é atribuição da família o desenvolvimento de seus filhos para a

vida, portando-os a construção de seus primeiros deveres diante da sociedade, na qual está introduzido.

Art. 2º. A instrução, encargo da família e do Estado, motivada nos fundamentos de liberdade e nas ideologias de solidariedade humana, tem por intuito o pleno progresso do educando, sua capacitação para a atividade da cidadania e sua competência para o trabalho (BRASIL, 1996).

Portanto, a família não pode omitir-se de sua obrigação na alfabetização e letramento dos educandos, deixando todo o comprometimento unicamente à escola, no qual a criança está enquadrada. Logo, a Instituição de Ensino é a referência primordial incluída no ensinamento inicial da criança, não sendo negacionista em sua função participativa e estimuladora.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA) Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o parágrafo único que está incluso no Art.53, deixa compreensível o compromisso e o direito quanto à atividade da família na supervisão escolar da mesma: “É garantia dos genitores ou responsáveis ter consciência do seguimento pedagógico, bem como participar da definição dos planejamentos educacionais” (BRASIL, 1990, p. 21).

Posto isto, os responsáveis pela criança, além do consentimento, tem que ter também ciência de que deve estar assíduo na escola, em relação aos exercícios efetuados e o conhecimento do educando, carecendo, inclusive, junto com o Poder Público caracterizado pela escola, cuidar pela assiduidade da criança, como está mencionado por Lei: “Art.54 - Parágrafo 3º Compete ao Poder Público avaliar os educandos no ensino fundamental, elaborar a chamada e cuidar, junto aos pais e/ou responsável, pela periodicidade à escola” (BRASIL, 1990, p. 21).

A cooperação, o comprometimento e o compromisso dos pais e responsáveis pelo educando, é, para tanto, ações que asseguram a conquista e o incentivo para ela quanto o seu conhecimento, em virtude que, por lei, a família associada à escola, desempenha um objetivo essencial na vivência da mesma.

Também é no convívio familiar que compreendemos os vínculos afetivos, as primeiras interações sociais, e junto a isso a descoberta da sua individualidade e é nesse ambiente que aprendemos a lidar com as nossas diferenças e nos preparar para absorver e gerenciar os conflitos do crescimento.

Na conjuntura atual, falar de família exige que tenhamos compreensão, pois junto com a evolução da sociedade novos arranjos familiares surgem e junto deles suas particularidades que acabou exigindo dos profissionais da educação nesse processo de interação, não só dentro da sala de aula, mas como na vida pessoal dos alunos, o que de certa forma poderá acarretar em uma sobrecarga a esses profissionais, pois a educação é um processo universal compartilhado entre a interação das famílias com a escola.

Por este motivo, a família tem como característica a formação e educação de seus participantes, pois neste âmbito a criança se sente segura para além de demonstrar a afetividade, assim como seu processo de desenvolvimento. “A família é o âmbito em que a criança vive suas maiores sensações de alegria, felicidade, prazer e amor, o campo de ação no qual experimenta tristezas, desencontros, brigas, ciúmes, medos e ódios” (SUTTER, 2007, p. 2).

Com os novos arranjos familiares, podemos notar as alterações feitas no conceito de família, na atualidade, por exemplo, temos as famílias monoparentais, filhos de pais divorciados, adoção por casais homoafetivos, etc. Nenhum desses fatores apontados como mudança na estrutura familiar, altera a responsabilidade que uma família deve ter por seus filhos, tendo em vista que os pontos primordiais para um crescimento sadio são segurança, laços afetivos, a proteção e a confiança.

No ambiente familiar, modo de ser do sujeito pode ser aprendido por meio de imitações, de significados atribuídos às determinadas situações que se dão na convivência via discurso das pessoas da família ou via comportamentos. É na família, que a criança aprende a se relacionar com outro, que aprende mitos, crenças e valores que traçam seu perfil como pessoa (PRADO, 1981, p. 28).

Quando a família, independente da sua composição, transmite todos os elementos mencionados e a interação da família com a escola acontece se reflete no desenvolvimento pessoal e intelectual infantil.

Todavia, a família tem um maior comprometimento no conhecimento dos educandos, por manter a comunicação permanente em casa, no ciclo de desenvolvimento e amadurecimento de sua formação. Entretanto, temos que também estimular a concentração desta nova caracterização de família dentro da instituição de ensino. É normal testemunhar a escola delegando a responsabilidade de um obstáculo no aprendizado ou de um desempenho impróprio à família não idealizada, quando o educando é filho de pais separados, ou educado pela avó, ou qualquer outro arranjo que não a de “mãe e pai” padronizados.

Para o avanço do processo de aprendizagem a afetividade é de total importância, não só por parte familiar, mas também pela escola e professores, nesse contexto é necessário que o professor transmita respeito e confiança para que o educando se sinta seguro em dividir suas dificuldades sem medo. A qualidade das relações que o aluno tem vai impactar no seu reconhecimento interno e externo, que será capaz de interagir e reagir com o professor, colegas, escola gerando um retorno positivo dessa inter-relação.

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico complementa-se pela própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências

externas que o Outro (WALLON, 1975, p. 159).

É indispensável que a escola tenha a empatia de analisar quais os motivos concretos que estão originando estas atitudes e se o fator produtor vier do meio familiar, a escola tem que se propiciar a colaborar determinando a ligação família-escola, independentemente do tipo de família que o educando faça parte.

A família tem o direito e o compromisso de compreender o que se procede com o seu filho na escola precisamente, para poder se expressar com a finalidade de amparar, entretanto, deve a todo momento ser aconselhado pelo professor e nunca ultrapassar o seu limite. Se o educando pertence a uma residência com harmonia e planejamento, independente de pertencer ao arquétipo convencional, suas adversidades devem ser observadas para que se encontre a verdadeira razão do que está ocasionando este problema, e não dar o veredito imediato de que é em origem do estilo familiar.

Do início do século XIX até os dias atuais, podemos constatar que sucederam grandes transformações na criação de família. A sociedade contemporânea se caracteriza por muitas modificações nas esferas da economia, política e da cultura, acarretando consideravelmente todas as questões da vivência pessoal e social. Essas alterações reproduzem fortemente na vida da família, desde a referência de formação até o provisor do mantimento, entre outras particularidades.

Outro ponto a ser destacado é que com a evolução da sociedade e junto dele o surgimento de novos arranjos familiares novos desenhos culturais são feitos, como por exemplo na contemporaneidade o relacionamento entre pais e filhos passa a ser mais unido tendo como base uma educação mais liberal, voltada para a confiança e o diálogo, outro ponto a ser destacado é que a visão de que o pai precisa ser o provedor também é modificada.

Quando se conversa sobre família brasileira nota-se que na contemporaneidade há vários tipos de composições, sendo elas totalmente distintas dos modelos tradicionais. Na atualidade existem novos arranjos familiares, sendo eles, famílias monoparentais, pais separados, adoção por casais homoafetivos e etc.

Mesmo com todas as diferenças apontadas podemos identificar que dentre as famílias contemporâneas têm alguns pontos em comum, sendo elas, a redução do número de membros, casamentos religiosos, a inserção da mulher no mercado de trabalho tornando-a mais ativa economicamente no âmbito familiar, etc.

Sendo assim, verificamos que mesmo com as mudanças que acontecem no decorrer do tempo nas instituições familiares ela passa a não ter como base só o casamento típico e religioso pois na atualidade o Código Civil já reconhece novos moldes de casamento como por exemplo a união estável entre pessoas do mesmo sexo, entre outros.

É válido a conclusão de que se encontram na atualidade inúmeros modelos de famílias e que esta instituição moderna de modo algum se

PRODUÇÃO DE NOVOS SABERES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISUAM: DISCUSSÕES E PRÁTICAS DE ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

assemelha com a referência patriarcal, pois até as similares na criação, são bem diferenciadas no padrão educacional, mas nem por esse motivo se desencaminhou as responsabilidades que a família deve ter com relação ao conhecimento, com a provisão, com as circunstâncias de vivência dignas e a desconsideração frente a pessoa que a forma. Szymanski (2001, p. 68) ressalta que: “A condição de famílias trabalhadoras dificulta um acompanhamento mais próximo do trabalho acadêmico das crianças (...). Mas, mesmo assim, muitas demonstravam boa vontade, e colaboram (...)”.

Hoje, a preocupação dos pais em oferecer o conforto aos filhos, exige-lhes mais de oito horas de trabalho por dia, dificultando-os para estarem presentes na vida escolar e cotidiana dos seus filhos. Portanto, não basta justificar a ausência no processo de escolarização dos filhos, a família precisa assumir efetivamente seu papel, já que o mesmo é muito importante para o desenvolvimento da criança.

A formação familiar é diversificada sim, mas nem de longe pode ser negligente ou empurrar essas responsabilidades para as instituições educacionais, o que pode ser feito é uma parceria com a mesma, para que ambas tomem atitudes que façam com que o crescimento do indivíduo e sua inserção na sociedade sejam saudáveis.

A família é a primeira instituição social que o indivíduo convive, sendo o primeiro meio de aprendizagem onde são ensinados os costumes e as primeiras regras sociais. Conforme a evolução da sociedade e o surgimento das escolas, esses espaços passam a dividir a função de educar com a família, fazendo com o que uma seja complementar a outra.

O processo de aprendizagem servirá de apoio para o resto da vida, a referência de família na construção do desenvolvimento intelectual e da personalidade de uma pessoa associado à escola, corrobora com a construção do conhecimento e a formação dos educandos. A interação entre família e escola terá como resultante uma maior facilidade e segurança na absorção dos estudos, tendo assim, desenvolvimento sadio e sem conflitos.

A Alfabetização e Letramento

Existem indivíduos que veem o ato de escrever um tanto desnecessário, ou algo diferente quando observado como é explicado pela escola. De tal forma, assim como muitos adultos, as crianças não entendem a atribuição da escrita e sua relevância para a humanidade. Tornam-se meramente reprodutores do que lhes é transcrito, em exercícios mecânicos. Alguns institutos ou educadores desempenham esse equívoco, em refletir sobre a escrita apenas como repetição e não como um trabalho social.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a

saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito alienável a todos (BRASIL, 2000, p. 15).

É importante a compreensão que a alfabetização e letramento são conhecimentos distintos, entretanto, inseparáveis, correlativos e simultâneos. Contudo, a ausência de entendimento quanto a essas expressões, gera uma imensa desordem em sua prática, tanto teórico e prático, trazendo à perda da especificidade destas (SOARES, 2003).

Sobre a reflexão sobre esses pareceres, e em concordância com Soares (2003), encontramos um problema, que se reflete na característica do ensino. Inúmeros profissionais da área da educação acabam por mesclar e confundir a definição destes dois significados, amplificando a noção de alfabetização, sobrepondo o de letramento, como se letramento compreendesse o mesmo sentido de alfabetização e, assim, não realizando um bom trabalho.

A expressão Alfabetização, conforme Soares (2007), etimologicamente, tem o significado de: levar à aquisição do alfabeto, isto é, instruir a ler e a escrever. Desse modo, a característica da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e da ortografia, por meio da evolução das qualidades da leitura e de escrita.

O termo letramento é de utilização ainda atual e tem o sentido do método de relação dos indivíduos com a cultura escrita. Assim sendo, não é adequado se referir que uma pessoa é iletrada, pois todos estão em comunicação com o mundo escrito. Mas, se reconhece que existem diferenciados graus de letramento, que podem diversificar de acordo com a vivência cultural (SOARES, 2007).

O processo de aprendizagem de escrita começa na alfabetização e letramento, e o educador que está inserido nesse processo precisa respeitar os limites e o processo cognitivo de cada criança, para que tenha eficácia, e o educador precisa ficar atento a três processos de desenvolvimento da escrita, que segundo Magda Soares (2017) são: “Piscogenético, Consciência fonoaudióloga e o Conhecimento das letras¹ (NOVA ESCOLA, 2017).

A consciência fonoaudiológica fará com que a criança entenda que além da comunicação ser dita por palavras, ela descobrirá que as palavras têm som e chamando atenção para esses sons, acompanhado ao entendimento dos sons das letras, é importante que sejam elaboradas atividades onde as crianças possam reconhecer as letras e ligá-las aos sons. E a partir do avanço das dimensões citadas, a evolução da escrita e leitura sendo trabalhadas em texto, neste caso teremos a evolução psicogenética.

O período de promover um trabalho de escrita e/ou leitura em sala de aula precisa ser agradável, sendo por um lado aprimorado com variações de materiais realistas e, por essa razão, visa-se à criatividade da criança, abrangendo também a edificação dos textos de forma espontânea, no qual

¹Retirado do vídeo: ALFALETRAR. **Educação Infantil: alfabetização e letramento.** 2017. Com duração de (19 min.). Publicado pelo canal Nova Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T7M9ZThtwow> Acesso em: 16/11/2021.

ela tem a capacidade de construir sozinha, mesmo existindo os “erros”. De acordo com as afirmativas do autor Cagliari (1995, p. 102):

Para minha surpresa, ao deixar as crianças escreverem textos espontâneos, pude observar que elas se preocupam em expor conceitos muito pessoais, como sua visão de mundo, da vida de maneira objetiva e direta ou através de uma fantasia semelhante à dos contos de fadas. A maneira como a escola trata o escrever, leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura, o que é realmente um irreparável desastre educacional (CAGLIARI, 1995, p.102).

Sendo assim, quando é requerida à criança uma construção mais fácil que seja, ela é completamente apta de mostrar com suas linguagens e suas definições e com seu entendimento, sem dar importância em escrever de forma correta ou errada. Contudo, o educador, ao realizar a leitura das criações, conseguirá de forma possível observar as distinções nas crianças em que amadureceram em um local onde passaram seu tempo em permanente escrita e leitura.

Para muitos componentes de família de classe social baixa, a escrita pode aparecer com constância em sua vivência, exclusivamente na circunstância em que vai realizar a assinatura de seu nome em alguma lacuna, ou escrever uma mensagem, ou um recado. Por sua vez, a criança que está sendo educada, se desenvolvendo em um meio familiar em que a escrita e a leitura têm uma atribuição fundamental e agradável, tornando-se benéfico no período de sua alfabetização.

A criança não é introduzida na instituição de ensino nos períodos iniciais sem conhecer nada. Não é exclusivamente na escola que ela será capaz de se desenvolver na escrita ou na leitura. Elas estão tomadas por um mundo letrado, onde essas habilidades fazem parte do dia a dia. Lamentavelmente, inúmeras famílias não entendem que, em companhia com a escola, podem fazer parte da edificação desse procedimento primordial para a vida da criança: “Mais uma vez compreende-se que a família é o indispensável componente que tem envolvimento no ensinamento, principiante da criança e, como tal, não pode haver desconsideração em seu papel como primeiro intermediário na educação” (PAULA, 2012, p. 10).

Assim sendo, não é algo de muita dificuldade para a família, isto é, tomar os compromissos de ensinamentos da escola. De modo indireto, os genitores ou responsáveis podem colaborar, realizando leituras de revistas, jornais, livros de histórias para a criança, dando a ela folhas para que escreva; por fim, há diversas maneiras de demonstrar à criança, um método fácil, porém com a importância, que a escrita e leitura não é principalmente uma repetição e a leitura, algo simples e cansativa, em que conseguir ler e escrever supera todas as limitações, pois é com estas duas competências que acontece a comunicação, como se manifestam. O entendimento citado está evidente com as expressões do autor Cagliari (1995, p. 101), em sua obra *Alfabetização e Linguística*:

Para quem vive nesse mundo, escrever como a escola propõe pode ser estranhíssimo, indesejável, inútil. Porém, os que vivem num meio social onde se lêem jornais, revistas, livros, onde os adultos escrevem frequentemente e as crianças, desde muito cedo, tem seu estojo cheio de lápis, canetas, borrachas, régua etc. acham muito natural o que a escola faz, porque, na verdade, representa uma continuação do que já faziam e esperavam que a escola fizesse. Portanto, alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade, é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, passatempo (CAGLIARI, 1995, p. 101).

A fala do autor deixa evidente o quanto é importante a atuação da família na metodologia de ensinamento da criança. Existem aquelas que começam sua alfabetização conhecendo sobre a dimensão da escrita para a população, que ela é essencial, e na escola aperfeiçoará seus fundamentos. Por essa razão, desde novas estão em convivência com leitura e escrita. “Essas são as que finalizam a alfabetização na escola, mas iniciaram a alfabetizar-se muito cedo, por meio da oportunidade de estar em contato, de interação com a linguagem escrita” (FERREIRO, 1992, p. 23).

Em contrapartida, há aquelas crianças, que tem seus pais não alfabetizados, que vão à escola com conhecimento limitado, referências a respeito da leitura e escrita. Estes não tiveram a oportunidade de adquirir aprendizado, em sua circunstância, as funcionalidades sociais da leitura e da escrita, não pela ausência de interesse ou força de vontade, mas por falta de encorajamento oriundo da ambiência que os cerca.

Em conclusão, é considerável a citação de que, para a criança, deve desempenhar sentido tudo o que lhe é instruído. Porém, não é suficiente para ela ter significado e sim para a esfera em que está enquadrada também, isto é, para a família, para que, a mesma possa compreender que suas atitudes podem ter influência e incentivo ao seu filho na escola, em seus períodos iniciais de conhecimento. Compete à instituição chegar para si às famílias, fazendo com que estas tenham a percepção de sua relevância para a aprendizagem de seu filho.

Empenhando-se em conjunto, família e escola, as duas conseguirão ter influência de forma positiva no processamento, pois na esfera na qual a criança está introduzida, há benefícios e atitudes que, de modo natural, colaboram. Desta forma, tanto na escola como na residência, a criança perceberá que, os incentivos e contribuições são essenciais, que os indivíduos em seu círculo estão favorecendo para este vigente ensino. A criança sem motivação incertamente terá alegria em demonstrar seu novo conhecimento ou se terá esforço para conseguir o mesmo.

O trabalho da escola na formação do educando

A escola é uma instituição relativamente nova que surge com a proposta de formação do ser social e a promoção de conhecimento. A

chegada do contexto escolar representa uma etapa importante na vida da criança, pois esse momento marca uma fase de transição e a saída do seio familiar para começar a socializar em um espaço totalmente diferente e o início da inserção do educando a sociedade.

Por esse motivo, nesse processo de adaptação é exigido dos educadores uma preparação para conduzir as emoções inesperadas que possam aparecer por parte da criança que está sendo inserida em um contexto totalmente diferente do vivenciado até então. A escola nesse momento tem por obrigação explorar essas emoções, manter um vínculo com os pais, para apoiar nesse processo com relação à percepção dessa nova realidade.

Pontuamos a importância de que o ambiente escolar é um local seguro e que haja participação dos responsáveis nesse novo processo. Esse entrosamento proporcionará segurança e tranquilidade dos pais, transferindo assim esses sentimentos aos seus filhos e que causará uma adaptação eficaz.

Esse processo de adaptação passa e a segurança chega, e nesse momento dentro da sala de aula o professor passa a ter uma relação de confiança com os alunos, estabelecendo um ambiente seguro, uma boa adaptação e o contato com colegas de classe, que colabora para o interesse nas atividades voltadas para as novas rotinas escolares, o que favorecerá no desenvolvimento pessoal e intelectual.

Na idade escolar o essencial da vida para o pequeno aluno são, indiscutivelmente, as relações que o ligam aos outros. Essas relações são também, sem interrupção, marcadas por uma necessidade de valorização. É delas que a criança retira a confiança em si mesma, a força do seu impulso (MÉDICI, 1961, p. 49).

A sala de aula é um ambiente onde são despertados diversos sentimentos e aprendizados como, por exemplo, relação de confiança entre o professor e os demais alunos, a necessidade de descoberta e aprendizado, aceitação e fortalecimento, e concordância a troca entre os alunos também fortalece vínculos.

Esse novo cenário propõe de uma nova autoridade afetiva que não tem vínculos familiares, o que fará com que cada vez mais o aluno seja preparado para o convívio em sociedade, tendo contato com novas regras sociais, saindo de um mundo anterior à entrada na escola onde ele era o centro, para uma realidade de atenção compartilhada, crescimento educacional e nova relação de independência.

A escola tem por objetivo ser um ambiente estimulador de aprendizado, com atividades voltadas para o crescimento, estimulando nos alunos a sede do conhecimento, fazendo com o que o educando entenda o processo com relação aos conhecimentos adquiridos. Pontuamos assim, que a escola complementa a educação dada pela família e se torna responsável por ampliar o conhecimento.

A escola sozinha não é responsável pela formação da personalidade, mas tem papel complementar ao da família. Por mais que a escola infantil propicie um clima familiar à criança, ainda assim é apenas sua escola. A escola oferece condições de educação muito diferentes da existente em sua família. A criança passa a pertencer a uma coletividade, que é sua turma, sua classe, sua escola. É um crescimento ao “eu” de casa, onde ela praticamente é o centro (TIBA, 2002, p. 181).

Nesse sentido, podemos afirmar que a parceria entre a escola e a família é de total importância para que a criança possa ter seu desenvolvimento com qualidade e livre de conflitos e ansiedades. A criança precisa ser estimulada, por exemplo, o conteúdo aplicado na escola precisa ser trabalhado dentro e fora dela, ou seja, esse acompanhamento fora da sala de aula é de responsabilidade da família para que o interesse seja despertado pela criança.

Nesse processo, tanto a família quanto a escola terão a percepção do desenvolvimento da criança mediante aos conteúdos que serão aplicados. É nesse momento que será observado os avanços e as limitações que podem surgir devido a alguma dificuldade que possa aparecer no processo.

O respeito pela individualidade da criança e a capacidade de apreciá-la acham-se intimamente ligados. Um pai ou uma mãe que sabe aceitar seu filho procura respeitar o seu ritmo de desenvolvimento. [...] Em relação à escola, esses pais são sensíveis em relação às tarefas dos filhos e procuram incentivar e descobrir, junto com eles, as causas pelas quais seu rendimento não foi bom. A partir daí tentam cooperar em busca de soluções, incentivando-os a conseguir melhores resultados e aspirarem a crescer cada vez mais (SISTO, 2000, p. 64).

A relevância da família nesse processo se dá pelo afeto que esta instituição oferece, capaz de motivar e criar um ambiente sadio para o desenvolvimento intelectual, em casa, e outras áreas serão trabalhadas, como por exemplo, quando a criança é estimulada involuntariamente, a autoestima será exercitada junto o que influenciará em outras áreas do desenvolvimento infantil, pois a autoestima positiva gera segurança e refletirá em bons resultados.

Outro ponto a ser trabalhado pela família é a aceitação dos limites de seus filhos e como a frustração por um resultado não alcançado será digerido e superado, pois as dificuldades também fazem parte do processo, é importante apoiar respeitar o tempo e motivar para que não haja desestímulos, baixa autoestima e ansiedade durante o desenvolvimento.

Futuramente, as atitudes da criança no que diz respeito à educação, podem ser explicadas através da influência, dedicação e o principal comprometimento dos pais na mediação dos estudos, pois isso impactará no desenvolvimento intelectual e por esse motivo se faz necessário uma mediação comprometida.

Sendo assim, apresentamos a importância de acompanhamento e estímulo nesse processo, trabalhar junto com a escola em todas as etapas de escolarização é necessário para um bom desenvolvimento, tendo em vista que é a partir dos avanços no campo intelectual que a criança cada vez mais vai sendo inserida na sociedade, através da alfabetização e letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção do artigo, pontuamos a importância da família no processo da alfabetização e letramento, tendo em vista que é a primeira instituição que uma criança tem contato e as primeiras noções de aprendizado, sendo eles voltados para as primeiras regras sociais, costumes e etc.

Outro ponto importante em destaque, é que a educação oferecida em casa se complementará com o que será oferecido na escola, o que impactará na formação pessoal e educacional do educando. Para que o processo de formação da aprendizagem, desenvolvimento intelectual e pessoal tenha sucesso, o acompanhamento entre essas instituições (família e escola) caminhem juntos para que tenham eficácia.

Compreendemos que nesse processo, a criança precisa ser estimulada dentro e fora de sala de aula, para que na busca do saber não haja queda de interesse. Outro ponto em destaque, é que através desse acompanhamento feito pela escola junto com a família, será notado às dificuldades e limitações que a criança pode apresentar e a partir de então, respeitar o processo e aprender a lidar quando o resultado apresentado não for o esperado, para que involuntariamente essas frustrações não sejam projetadas na criança que poderá ocasionar baixa autoestima e desinteresse.

Concluimos que a escola é o ambiente que tem que transmitir segurança, estímulo aos educandos, pois é dentro da escola que a criança será preparada para conviver em sociedade, pois é nesse ambiente que além de oferecer conhecimento, também contribuirá para a formação intelectual e pessoal.

REFERÊNCIAS

ALFALETRAR. **Educação Infantil**: alfabetização e letramento. 2017. 1 vídeo (19 min.). Publicado pelo canal Nova Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T7M9ZThtwow>. Acesso em: 16/11/2021.

BASÍLIO, Letícia de Oliveira; NICOLAU, Thiago Ferigati Squiapati. A Contribuição da Família para o processo de aquisição da língua escrita. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedouro, SP. 4 (1): 148-165, 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.

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

LACASA, P. **Ambiente familiar e educação escolar**: a interseção de dois cenários educacionais. In: C. Coll, A. Marchesi, & J. Palácios (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação (2ª ed.)*: (Vol. 2: Psicologia da educação escolar, pp. 405-408). Porto Alegre: Artmed. 2010.

MEDICI, Ângela. **A escola e a criança**. Trad. Carlos Leite de Vasconcellos. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S.A. 1961.

PAULA, Janete Dillmann de. A influência da Família no Processo de Alfabetização. *RevistaThema*, Disponível em: [http://C:/Users/Win7/Downloads/139/139-396-1-PB%20\(1\).pdf](http://C:/Users/Win7/Downloads/139/139-396-1-PB%20(1).pdf) p.13, 2012. Acesso em: 16/11/2021.

SISTO, F.F. **Leitura de psicologia para formação de professores**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003b.

SOARES, Thaís Araújo. **A relação família-escola na construção de uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. 2016a. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_03-2.pdf. Acesso em: 11/11/2021.

SOUSA, Ana Paula; FILHO, Mário José. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**. ISSN: 1681-5653. n° 44/7 – 10 de enero de 2008. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Universidade Estadual Paulista, Brasil. 2008.

STIMIESKI, Ivone Teresinha. **A importância da família no processo de alfabetização do educando**. Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância – PEAD. Universidade Federal do Rio do Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

SUTTER, Graziela. **Refletindo sobre a relação família escola**. 2007. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_762/artigo_sobre_refletindo-sobre-a-relacao-familia---escola Acesso em: 16/11/2021.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Plano Editora, 2001.

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

WALLON, Henry. **A psicologia genética**. Trad. Ana Ra. In. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa (coletânea). (1973/1975)

RIBEIRO, N.V.; BÉSSIA, J.F. de. As contribuições da família para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Anais da Jornada de Iniciação Científica – Faculdades Integradas de Aracruz, 2015. Disponível em: [http://C:/Users/12345/Downloads/as_contribuicoes_da_familia_para_o_desenvolvimento_da_crianca%20\(1\).pdf](http://C:/Users/12345/Downloads/as_contribuicoes_da_familia_para_o_desenvolvimento_da_crianca%20(1).pdf). Acesso em: 22 de novembro de 2021.

Aline Rodrigues do Nascimento

Graduação em Pedagogia - UNISUAM

Jessica Lorraine Alves de Souza

Graduação em Pedagogia - UNISUAM

Lucimara Martins dos Santos G. da Silva

Graduação em Pedagogia - UNISUAM

Maria de Fátima Cardoso Simões

Mestre em Psicologia – UNISUAM

Pedagoga; Psicóloga

Renata de Oliveira Batista Rodrigues

Doutora em Letras Vernáculas- UNISUAM

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, contempla a faixa etária de crianças de 0 a 5 anos e, atualmente, é considerada uma etapa de extrema importância para essas crianças, que ao longo dessa etapa se desenvolverão integralmente. Para que esse desenvolvimento ocorra plenamente, as propostas pedagógicas da Educação Infantil são baseadas em dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras. Na concepção atual que temos da Educação Infantil, trabalhar com esses dois eixos norteadores no dia a dia se tornou simples, sobretudo depois de tantos teóricos, como Piaget e Vygotsky pesquisarem e explicarem sobre o uso da ludicidade, dos jogos e das brincadeiras como um importante recurso no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças. Porém, com a pandemia do coronavírus, essa proposta que envolve o toque, o afeto, a aproximação, teve que ser substituída por uma proposta distante, sem o contato com o outro. Surgiu então um grande desafio para os professores da Educação Infantil: incluir em suas atividades remotas atividades lúdicas que envolvessem os eixos norteadores da Educação Infantil, para que todas as crianças dessa etapa continuassem se desenvolvendo plenamente, mesmo afastada da sala de aula e com pouca ou nenhuma interação com outras crianças.

Palavras-chave: educação infantil; jogos; brincadeiras; ludicidade; pandemia; ensino remoto.

INTRODUÇÃO

A Brincadeira é um dos eixos norteadores da Educação Infantil, juntamente com as interações. O “brincar”, direito de aprendizagem garantido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por excelência, apresenta um

grande fator no processo de desenvolvimento de habilidades, é por meio delas que o professor pode relacionar uma brincadeira ao conteúdo lançado, tornando as atividades mais prazerosas.

Durante o período de isolamento social, que engendrou o Ensino Remoto Emergencial em todos os níveis da Educação Básica e Superior, crianças de 0 a 5 anos foram claramente prejudicadas com esta necessidade, durante o ano letivo de 2020 e ainda no ano letivo de 2021. Professores foram surpreendidos com uma nova forma de ensinar e as crianças, com uma nova forma de aprender: à distância, sem interações com outras crianças no seu dia a dia.

Mas, de que forma os eixos norteadores poderão se fazer presentes no ensino remoto? É possível interagir e brincar nesse formato de ensino?

Durante o período de aulas remotas, os jogos e brincadeiras não poderiam perder sua importância. Mesmo à distância, as crianças precisam continuar em contato com o lúdico, pois será ele que garantirá o interesse das crianças pelas aulas, seja interagindo com outras crianças em uma aula ao vivo, seja reunida com suas famílias para jogar ou construir um brinquedo ou jogo, por exemplo.

Assim, ao planejar, o (a) professor (a) não precisa se prender às atividades mecânicas, tradicionais. Podem ser incluídas atividades lúdicas, nas quais os alunos terão a oportunidade de soltarem sua imaginação, sua criatividade, interagirem uns com os outros, mesmo que seja à distância, ou presencialmente com sua família. O planejamento rico em jogos e brincadeiras faz toda a diferença. Se os professores os utilizarem de forma adequada, com os objetivos definidos, esses recursos tornarão as aulas mais interessantes e contribuirão para a plena aprendizagem dos alunos.

Portanto, nessa pesquisa será analisada a importância da brincadeira, o conceito de brincar para Piaget e Vygotsky, além de identificar os principais desafios quanto à inserção deste recurso no planejamento dos professores, sobretudo durante o período de ensino remoto emergencial, apresentando alguns jogos e brincadeiras que podem ser desenvolvidos em família e/ou na interação à distância com outros colegas.

A temática deste artigo encontra engajamento com a linha de pesquisa 5 do curso de Pedagogia da UNISUAM: JOGOS E BRINCADEIRAS NO UNIVERSO DA APRENDIZAGEM, que investiga o papel da ludicidade na aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos e sua contribuição para o desenvolvimento desses diferentes sujeitos.

A importância do brincar para o desenvolvimento da criança na formação da sua identidade e compreensão do meio social

O brincar, principalmente na Educação Infantil, é muito importante para a formação da identidade, o brincar faz com que as crianças interajam entre si, convivendo com indivíduos da mesma faixa etária que vivem no mesmo meio social e assim, torna-se essencial para o desenvolvimento. O brincar vai muito além de uma simples brincadeira e jogos, acaba se

transformando numa atividade onde a criança aprende e se desenvolve através da brincadeira. Existem brincadeiras que podem definir uma cultura local, sendo passada de geração a geração e não é de hoje que as brincadeiras ajudam no desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular assegura à criança seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, explorar, expressar, participar e conhecer-se, com a finalidade de oferecer condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam. Segundo este documento:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 39)

Segundo Oliveira:

O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como umadas formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

Como citado acima, Oliveira fala que o brincar não significa apenas recrear, toda brincadeira vai beneficiar a criança de algum jeito. Ao brincar e ao utilizar brinquedos, a criança usa sua imaginação, por exemplo, o faz-de-conta é muito comum na infância, onde a criança cria personagens ou imita os adultos, ajudando, de certo ponto, na formação da sua identidade. Macedo fala que:

A criança descobre simbolicamente a importância do adulto em sua vida e as diferenças entre ambos. Isso ocorre, por exemplo, quando ele faz de conta que é mãe e representa o filho. Cabe ao professor, portanto possibilitar que ela entenda essa assimetria e, ainda que intuitivamente, o valor do adulto (MACEDO, 2008, p.55).

KISHIMOTO (1999, p. 110) afirma nesta linha de pensamento que “é brincando que a criança aprende a socializar-se com as outras, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade”.

Como afirma QUEIROZ e MARTINS (2002, p.7), “Nos jogos e brincadeiras a criança age como se fosse maior que a realidade e isto inegavelmente contribui de forma intensa e especial para o seu desenvolvimento”. Muitos responsáveis têm dúvidas sobre o papel do brincar

na Educação Infantil, mas existem muitos jogos e brincadeiras educativos que favorecem muito na aprendizagem que o professor usa em sala de aula como uma forma da criança ter a oportunidade de aprender brincando.

O brincar é tão importante que existe uma lei que fala sobre isso. Além de ser garantido pela Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990), em seu capítulo II no artigo 16 garante que “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: (...) IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;” (BRASIL, 1990, p. 16).

O contato com as brincadeiras e jogos, previstos em planejamento e colocados em prática, poderão auxiliar professores para que possam usá-los a favor do ensino-aprendizagem e favorecer no desenvolvimento dos alunos. Por conta da pandemia, o brincar tornou-se um grande aliado no ensino-aprendizagem, durante as aulas online, para os alunos da Educação Infantil. Se utilizados de forma correta, brincadeiras e jogos contribuem para a aprendizagem. Segundo KISHIMOTO (1993, p. 45): “Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.” O brincar, utilizando jogos que podem ser feitos por materiais recicláveis, por exemplo, faz com que a criança tenha autonomia de desenvolver um jogo e com isso se interesse pela aula, sendo, portanto, um modo de deixar as aulas mais dinâmicas. Fantacholi afirma que:

Os jogos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem (FANTACHOLI, 2011, p.6).

Com a utilização jogos e brincadeiras o professor passa a ter a percepção da importância que eles têm dentro de sala de aula e, principalmente nesse momento pandêmico que estamos vivendo, está sendo fundamental, pois tem demonstrado a contribuição de que o lúdico proporciona à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno. Para algumas crianças, os momentos lúdicos proporcionados em sala de aula, ainda que de forma remota, são os únicos momentos dessas atividades em tempos de isolamento social. Os jogos podem ser utilizados como recursos, pois são fontes de interação; além da aprendizagem conceitual, as crianças vão aprender a conviver entre si, a respeitar regras e limites, contribuindo, assim, para sua formação de identidade e a compreensão do meio social.

O que é “o brincar”

É necessário destacar, que a importância que vemos atualmente, nem sempre foi dada ao lúdico, pois a Educação Infantil até as décadas de 70 e 80 tinha apenas uma função assistencialista, funcionando como um sistema no qual as crianças frequentavam as instituições apenas para receberem cuidados pessoais, enquanto seus responsáveis trabalhavam.

Atualmente pode-se notar um avanço positivo na concepção da Educação Infantil, uma vez que podemos contar com legislações e documentos que orientam o trabalho pedagógico como a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394 de 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, entre outros documentos do Ministério da Educação; esses documentos concebem uma concepção de criança, suas necessidades e direitos, muito diferente daquela apresentada há algumas décadas atrás. Hoje a criança é compreendida como um ser com direitos e deveres que na, sua prática cotidiana, são vivenciados através das mais diversas experiências que contribuirão para seu desenvolvimento.

Além disso, atualmente entende-se que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.” (BRASIL, 2012 p.27).

Essa concepção de Educação Infantil e a valorização do brincar se tornou uma realidade nas creches e pré-escolas a partir dos inúmeros estudos e pesquisas de teóricos que se dedicaram a investigação do lúdico, contextualizando sua importância e benefícios na etapa da infância, valorizando assim o brincar e enxergando-o como uma importante prática docente que contribui para o desenvolvimento das crianças.

Dentre esses teóricos podem-se destacar os estudos de Lev Semianovich Vygotsky e Jean Piaget, cujos principais conceitos serão apresentados nos capítulos a seguir.

O brincar na visão de Vygotsky

É necessário destacar, que a importância que vemos atualmente, nem sempre foi dada ao lúdico, pois a Educação Infantil até as décadas de 70 e 80 tinha apenas uma função assistencialista, funcionando como um sistema no qual as crianças frequentavam as instituições apenas para receberem cuidados pessoais, enquanto seus responsáveis trabalhavam.

Atualmente pode-se notar um avanço positivo na concepção da Educação Infantil, uma vez que podemos contar com legislações e documentos que orientam o trabalho pedagógico como a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394 de 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, entre outros documentos do Ministério da Educação; esses documentos concebem uma concepção de criança, suas necessidades e direitos, muito diferente daquela apresentada há algumas décadas atrás. Hoje a criança é compreendida como um ser com direitos e deveres que na, sua prática cotidiana, são vivenciados através das mais diversas experiências que contribuirão para seu desenvolvimento.

Além disso, atualmente entende-se que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.” (BRASIL, 2012 p.27).

Essa concepção de Educação Infantil e a valorização do brincar se tornou uma realidade nas creches e pré-escolas a partir dos inúmeros estudos e pesquisas de teóricos que se dedicaram a investigação do lúdico,

contextualizando sua importância e benefícios na etapa da infância, valorizando assim o brincar e enxergando-o como uma importante prática docente que contribui para o desenvolvimento das crianças.

Dentre esses teóricos podem-se destacar os estudos de Lev Semianovich Vygotsky e Jean Piaget, cujos principais conceitos serão apresentados nos capítulos a seguir.

O brincar na visão de Piaget

Com em relação aos estudos apresentados por Vygotsky, o biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, Jean Piaget (1896 - 1980), deu ênfase e apresentou conclusões que atribuem mais importância aos processos internos do que aos processos interpessoais, embora valorize as trocas com o meio e a convivência grupal. Atualmente muitos estudiosos acreditam que é possível conciliar a obra dos de ambos os autores.

Os estudos de Piaget são voltados, predominantemente, para o desenvolvimento cognitivo, relacionando o desenvolvimento da inteligência a diferentes estágios de acordo com a faixa etária dos indivíduos. Segundo LUIZ *et al* (2012):

Para Piaget, o jogo constitui-se quando a assimilação é produzida antes da acomodação, sendo então o jogo considerado um complemento da imitação. Considerando a imitação, este autor reconhece a existência de seis estágios progressivos e a partir desses estágios define três grandes tipos de estruturas mentais que surgem na evolução do brincar: o exercício, o símbolo e a regra (LUIZ *et al*, 2012, p. 3).

A Educação Infantil, etapa da Educação básica voltada às crianças de 0 a 6 anos, contempla dois destes estágios: o estágio sensório-motor, a transição para o pré-operatório, o estágio pré-operatório, além de acompanhar a transição deste para o estágio das operações concretas. A teoria de Piaget destaca a importância do caráter construtivo do jogo no desenvolvimento da criança nesses diferentes estágios.

O primeiro estágio de desenvolvimento apontado por Piaget é o estágio sensório-motor, que compreende o período de 0 a 2 anos de vida da criança. Nessa fase, a criança busca os jogos de exercício sensório-motor, repetindo gestos e movimentos, como esticar e encolher as pernas e os braços, agitar mãos e dedos, produzir ruídos, além de demonstrar interesse pelos jogos de encaixe e de empilhar.

A partir dos 2 anos as crianças realizam uma transição do estágio sensório-motor para o estágio pré-operatório. Esta fase acompanhará a criança até aproximadamente os 6 anos de idade. Nesse período os jogos de exercício sensório-motor perdem visibilidade e no cotidiano das crianças são inseridos os jogos simbólicos, ou seja, os jogos que envolvem ficção, imaginação e imitação.

Assim como Vygotsky, Piaget destaca o brincar como uma imitação da realidade. O jogo simbólico para ele é um modo de assimilação do real e uma forma de autoexpressão.

A função desse tipo de atividade lúdica, segundo Piaget (1969, apud DUDAR e SANTOS, 2012) consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos.

Através desses jogos as crianças assimilam, imitam e interpretam diferentes papéis voltados à sua realidade.

Jogos e brincadeiras que podem ser desenvolvidos em família ou na interação à distância

Com em relação aos estudos apresentados por Vygotsky, o biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, Jean Piaget (1896 - 1980), deu ênfase e apresentou conclusões que atribuem mais importância aos processos internos do que aos processos interpessoais, embora valorize as trocas com o meio e a convivência grupal. Atualmente muitos estudiosos acreditam que é possível conciliar a obra dos de ambos os autores.

Os estudos de Piaget são voltados, predominantemente, para o desenvolvimento cognitivo, relacionando o desenvolvimento da inteligência a diferentes estágios de acordo com a faixa etária dos indivíduos. Segundo LUIZ *et al*:

Para Piaget, o jogo constitui-se quando a assimilação é produzida antes da acomodação, sendo então o jogo considerado um complemento da imitação. Considerando a imitação, este autor reconhece a existência de seis estágios progressivos e a partir desses estágios define três grandes tipos de estruturas mentais que surgem na evolução do brincar: o exercício, o símbolo e a regra. (LUIZ, Jessica Martins Marquez *et al*, 2012, p. 3).

A Educação Infantil, etapa da Educação básica voltada às crianças de 0 a 6 anos, contempla dois destes estágios: o estágio sensório-motor, a transição para o pré-operatório, o estágio pré-operatório, além de acompanhar a transição deste para o estágio das operações concretas. A teoria de Piaget destaca a importância do caráter construtivo do jogo no desenvolvimento da criança nesses diferentes estágios.

O primeiro estágio de desenvolvimento apontado por Piaget é o estágio sensório-motor, que compreende o período de 0 a 2 anos de vida da criança. Nessa fase, a criança busca os jogos de exercício sensório-motor, repetindo gestos e movimentos, como esticar e encolher as pernas e os braços, agitar mãos e dedos, produzir ruídos, além de demonstrar interesse pelos jogos de encaixe e de empilhar.

A partir dos 2 anos as crianças realizam uma transição do estágio sensório-motor para o estágio pré-operatório. Esta fase acompanhará a criança até aproximadamente os 6 anos de idade. Nesse período os jogos de exercício sensório-motor perdem visibilidade e no cotidiano das crianças são inseridos os jogos simbólicos, ou seja, os jogos que envolvem ficção, imaginação e imitação.

Assim como Vygotsky, Piaget destaca o brincar como uma imitação da realidade. O jogo simbólico para ele é um modo de assimilação do real e uma forma de autoexpressão.

A função desse tipo de atividade lúdica, segundo Piaget (1969, apud DUDAR e SANTOS, 2012) consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos.

Através desses jogos as crianças assimilam, imitam e interpretam diferentes papéis voltados à sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da literatura científica, podemos observar que as interações e brincadeiras são de extrema importância para as crianças, em especial as de 0 a 6 anos, que vivenciam a primeira etapa da Educação Básica.

O Lúdico possui um importante papel no desenvolvimento em todos os aspectos das crianças, contribuindo para a formação da sua identidade, além de exercitar sua imaginação e suas habilidades cognitivas, motoras e sociais.

Em síntese, diante de todos esses estudos que apontam a contribuição da ludicidade no desenvolvimento dos indivíduos, durante o processo de ensino e aprendizagem, na Educação Infantil, os jogos e brincadeiras não poderiam ser abandonados ou esquecidos pelos professores durante o período que foi e, em alguns casos, ainda está sendo necessário, o ensino remoto emergencial.

Pelo contrário, a inclusão de jogos e brincadeiras no planejamento do professor de Educação Infantil dá mais vivacidade às suas aulas, pois vai além da simples visualização de vídeo aulas e realização de atividades mecanizadas que utilizam apenas lápis, livro, etc. e que, por vezes, desestimula a criança. Assim, a ludicidade desperta o interesse da criança em aprender e chama a atenção dela para as aulas, uma vez que diante do cenário vivenciado, sem a interação com a professora e outras crianças e com essa nova forma de aprender, ela terá mais dificuldade para se concentrar e realizar as atividades propostas.

Cabe ao professor, planejar suas aulas considerando a realidade de seus alunos, aliando atividades lúdicas ao conteúdo trabalhado, utilizando recursos que todos poderão acessar com facilidade e que poderão ser desenvolvidas com seus familiares.

Além disso, se antes a parceria escola-família se fazia necessária, durante o período de aulas remotas, essa necessidade se fez ainda maior, pois, como dito anteriormente, é em casa, com seus familiares, que cada criança realizará essas atividades lúdicas. Logo, cada familiar se tornou também mediador durante a confecção e realização de jogos e brincadeiras, sendo o principal motivador das crianças nesse processo tão diferenciado de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**, CDOF – BAHIA, 2009. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm> Acesso em: 24 set 2021.

ALVES, Marly Gomes da Silva. Vivências lúdicas na educação infantil e o contexto de pandemia de Covid-19 no Brasil. **Repositório Institucional da UFPB**, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17887> Acesso em: 25 set 2021.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica. arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 20 set 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 10 set 2021.

DUDAR, Claudia Zajac, SANTOS, Jandira Inez. O Lúdico e o Papel do jogo na Aprendizagem Infantil. Site Só Pedagogia. Disponível em: https://www.pedagogia.com.br/artigos/o_ludico/?pagina=1 Acesso em: 21 abr 2021.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **O brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - Um Olhar Psicopedagógico**, Revista Científica Aprender, Maringá, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: O jogo, a Criança e a Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUIZ, Jessica Martins Marquez *et al.* **As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotsky**. 2012. Disponível em: <http://www.colegiojohnkenedy.com.br/downloads/2015/AnaLucia-03-10/JOGO.pdf> Acesso em: 21 abr. 2021.

MACEDO, Lino de. O que não pode faltar na pré-escola. **Revista Nova Escola**. Abril, São Paulo, ed. 217, Nov. 2008.

Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

QUEIROZ, Tânia Dias e MARTINS, João Luiz. **Pedagogia Lúdica: Jogos e brincadeiras de A a Z**. São Paulo: Rideel, 2002.

SANTOS, Robéria Goncalves dos *et al.* **O jogo na educação infantil: caminhos do aprendizado**. Maceió: Editora Realize, 2020.

Ana Luiza Andrade Alcantara

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Ana Paula da Silva

Graduação em Pedagogia - UNISUAM

Bárbara Cristina Paulucci Cordeiro Martorelli

Mestre em Sistemas de Gestão pela Universidade Federal Fluminense – UFF

Pedagoga – Professora do Curso de Pedagogia – UNISUAM

Rose Cristina da Silva Sobral

Mestre em Desenvolvimento Local – UNISUAM

Pedagoga; Professora do Curso de Pedagogia – UNISUAM.

RESUMO

A pedagogia em espaços não-escolares é um tema que precisa ser abordado e reforçado, visto que muitos ainda limitam a ação do pedagogo a instituições de ensino. Pensando nisso, a partir de uma pesquisa qualitativa e com base em teóricos e leis que abrangem o tema, este estudo teve como propósito explorar a pedagogia hospitalar, pois considera-se que esta seja de suma importância para a vida das crianças hospitalizadas, uma vez que é por meio dela que a criança tem contato com os estudos, que geralmente precisaram ser deixados de lado por causa da sua hospitalização. Além disso, também é por meio da pedagogia hospitalar que a criança se sente acolhida, tendo contato com sua antiga rotina, podendo sentir que o momento com o pedagogo é uma espécie de refúgio de sua condição atual. Desse modo, para reforçar esse argumento, em um primeiro momento contextualizamos a pedagogia hospitalar, apresentando todo seu histórico, desde seu surgimento durante a Segunda Guerra Mundial, e as legislações que dão suporte a ela, como é o caso da Lei nº 9394/96 (LDB) e da Constituição de 1988. Ainda, foi visto como são os espaços em que o pedagogo hospitalar atua, como é o caso da classe hospitalar e outros ambientes do hospital, tendo em vista que nem sempre é possível que a criança se locomova até a classe. Pudemos, além disso, ver como ocorre a atuação do pedagogo hospitalar e, mais do que isso, qual a formação necessária que ele necessita ter para trabalhar nessa área. Portanto, aqui ressaltamos que o pedagogo precisa estar em constante aprendizado para poder dar o melhor suporte às crianças hospitalizadas. Conclui-se, então, ressaltando que este trabalho conseguiu cumprir tudo o que foi proposto, alcançando todos os resultados esperados e respondendo com êxito ao questionamento levantado acerca dos benefícios de haver um profissional da pedagogia dentro do ambiente hospitalar.

Palavras-chave: pedagogia hospitalar; pedagogo; classe hospitalar.

INTRODUÇÃO

O termo pedagogia ainda está fortemente relacionado às instituições de ensino, porém, hoje em dia, a atuação do pedagogo se estende para diversas áreas tidas como espaços não escolares. A exemplo podemos citar organizações não-governamentais, empresas, museus, hospitais, setor de turismo etc. Assim, nosso principal objetivo é compreender os benefícios da pedagogia hospitalar para as crianças hospitalizadas, buscando, de maneira mais específica, analisar a importância da atuação do pedagogo hospitalar; reconhecer o papel do pedagogo em ambientes não-escolares; e identificar os benefícios da pedagogia hospitalar.

A pedagogia hospitalar está em grande desenvolvimento, isso porque a participação do pedagogo nesses ambientes se faz cada vez mais importante e necessária, não só para a criança, mas também para sua família. É fato que a experiência de estar em um hospital não é agradável, principalmente para uma criança, o que pode até se tornar algo traumático, portanto, é necessário que ela tenha todo o apoio possível. Uma das formas de conseguir esse apoio é por meio da ação do pedagogo, que vai atuar mediando e estimulando, de forma lúdica ou não, seu educando, contribuindo para que este se desenvolva pedagogicamente. Com relação a isso, Loureiro (2019, p. 7) expõe que:

Um dos objetivos da Classe Hospitalar, na área sociopolítica, é o de defender o direito de toda criança e adolescente a cidadania, e o respeito às pessoas com necessidades educacionais especiais e no direito de cada um em ter oportunidades iguais (LOUREIRO, 2019, p.7).

Portanto, é possível afirmar que a pedagogia hospitalar traz diversos benefícios para os pacientes. Sendo assim, consideramos que esse tema precisa ser cada vez mais explorado, de forma que a importância do trabalho do pedagogo na área hospitalar seja cada vez mais ressaltada.

Logo, este trabalho tem como propósito responder à seguinte questão: Quais os benefícios de ter um profissional da pedagogia dentro do ambiente hospitalar?

Por fim, este estudo está vinculado à linha de pesquisa: Educação em espaços não escolares, tendo como propósito investigar práticas (socio)educativas desenvolvidas por educadores sociais em contextos não escolares com base nos pressupostos teóricos da pedagogia social. Desse modo, o desenvolvimento do trabalho será dividido em três partes. Em um primeiro momento, serão apresentados o contexto da escolarização hospitalar e os seus fundamentos legais; em segundo, serão vistos os espaços educativos e as práticas no ambiente hospitalar; em terceiro, serão abordadas as habilidades necessárias ao pedagogo para atuar na educação hospitalar. Por fim, as considerações finais.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Considerando que este estudo tem como foco analisar os benefícios da pedagogia hospitalar, destacando a importância do pedagogo nesse ambiente, faz-se necessário estabelecer a metodologia que será utilizada. Assim, serão utilizados materiais como livros, artigos, revistas, entre outros tipos de texto. Ainda, afirma-se que este trabalho será embasado principalmente em artigos científicos, os quais serão explorados por meio de uma análise crítica, sendo esses provenientes tanto de revistas acadêmicas quanto de bancos de dados de universidades. Foi feita, então, uma seleção por meio de uma pesquisa em sites e bases de dados de modo a encontrar os artigos que mais se enquadravam ao tema, sendo os quatro principais publicados entre os anos de 2019 e 2021.

Dos quatro mencionados, o primeiro artigo selecionado é intitulado “As vozes das professoras na pedagogia hospitalar: descortinando possibilidades e enfrentamentos”, escrito por Souza e Rolim, publicado em 2019. O segundo é “Pedagogia hospitalar e as práticas educativas para crianças com câncer”, de Loureiro, de 2019. O terceiro é “A função do pedagogo no ambiente hospitalar”, das autoras Carneiro e Tavares, de 2020. Por fim, o quarto artigo é “Pedagogia hospitalar, um novo desafio para o profissional da educação”, de Nahime *et al.*, publicado em 2021.

Todos os artigos mencionados foram analisados de modo crítico, levando em consideração a importância dos textos para esta pesquisa, a qualidade, estrutura e principalmente sua relevância com relação ao tema proposto, ou seja, a pedagogia hospitalar. Portanto, constata-se que essa é uma pesquisa bibliográfica, a qual “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema” (CERVO, BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 61).

DESENVOLVIMENTO

O CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR E OS SEUS FUNDAMENTOS LEGAIS

A pedagogia hospitalar teve início durante a Segunda Guerra Mundial, que teve como consequência muitas crianças e adolescentes mutilados e feridos, e que tinham de ficar internados em hospitais. Carneiro e Tavares (2020) apresentam que inclusive havia casos de doenças como hanseníase e tuberculose, o que fazia com que esses pacientes ficassem internados por um longo período.

A quantidade de crianças e adolescentes internados teve um rápido e significativo aumento, o que fez com que os hospitais precisassem se adaptar. Uma dessas adaptações foi a classe hospitalar, criada por Henri Sellier. Essa classe possuía como propósito atenuar toda a dor e o sofrimento que haviam sido causados pela guerra, dando a oportunidade de os alunos terem o direito de continuar estudando ainda no hospital. Essa proposta foi

adotada por diversos países, como Alemanha, França e Estados Unidos, que adaptaram seus hospitais para permitir a atuação dos pedagogos (CARNEIRO; TAVARES, 2020).

De acordo com Loureiro (2019), a história da pedagogia hospitalar teve início nos arredores de Paris, no ano de 1935. O então prefeito, buscando amenizar as consequências negativas resultantes da guerra, resolveu dar uma oportunidade para que as crianças e adolescentes internados conseguissem continuar estudando.

Em 1939, em Suresnes, na França, surgiu o CNEFEI (Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada), que tinha o objetivo de defender o direito das crianças de terem um pedagogo hospitalar durante toda a sua internação. Além disso, realizava a capacitação desses profissionais para que pudessem trabalhar na área hospitalar, em um curso que possuía a duração de dois anos. Também foi definido que, para atuar no ambiente hospitalar, seria preciso que o pedagogo tivesse uma formação diferente da pedagogia “tradicional”. Sendo assim, no mesmo ano a França, em parceria com o Ministério da Educação Francês, criou o cargo de professor hospitalar (CARNEIRO; TAVARES, 2020).

Estudos demonstram que a pedagogia hospitalar no Brasil surgiu no Paraná, contudo, como não há comprovação suficiente, considera-se que o registro mais antigo do atendimento educacional a crianças hospitalizadas é de 24 de agosto de 1950, no Rio de Janeiro, quando foi criada uma classe hospitalar no Hospital Municipal Jesus, que é referência inclusive atualmente. Uma pioneira dessa pedagogia é Lecy Rittmeyer, pedagoga que estudava Serviço Social e cuidou de 80 leitos infantis, com crianças em idade escolar (CARNEIRO; TAVARES, 2020).

Carneiro e Tavares (2020) abordam que em 1970, a assistente social Silvana Mariniello, em Ribeirão Preto, no Hospital das Clínicas, começou a realizar um tratamento hospitalar que contava com vários projetos que tinham como propósito regularizar a classe hospitalar. Contudo, a forma que usamos atualmente só foi definida em 1997. Ainda segundo as autoras, neste mesmo ano o Serviço Social de Assistência a Pacientes Internados e o Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina realizaram um pedido oficial à Secretaria de Educação, solicitando o desenvolvimento de um projeto nos moldes atuais, que tinha a função de favorecer os pedagogos de classes hospitalares atuantes no Brasil.

Ainda sobre a história da pedagogia hospitalar no Brasil, ressalta-se as dificuldades sofridas pelos profissionais até que fossem conquistando seu espaço:

As dificuldades que os pioneiros em Pedagogia Hospitalar sofriam no Brasil eram semelhantes a outros países, muitas vezes eram malvistas por funcionários do hospital, a classe não era valorizada, e tinham de fazer trabalho voluntário. Porém aos poucos a classe ia ganhando seu espaço dentro dos hospitais. E em 15 de outubro de 1987 foi inaugurada a escola Schwester Heine, instalada na ala pediátrica do Hospital do Câncer A.C. Camargo, situado no Bairro da Liberdade em São Paulo, através

de um convênio com a prefeitura. O nome da escola foi uma homenagem a uma enfermeira alemã. Que na década de 40 conscientizava seus pacientes sobre a importância da educação (CARNEIRO; TAVARES, 2020, p. 04).

A pedagogia hospitalar é reforçada pela Constituição, em seu artigo 205, que define que a Educação é um direito de todos, além de ser dever do Estado (BRASIL, 1988). Então, entende-se que a criança e o adolescente hospitalizados têm o direito de ter acesso à educação em classe hospitalar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, definiu regras para o ensino, inclusive em áreas hospitalares. Em seu Art. 4º-A fica explícito: “É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado” (BRASIL, 1996). Temos ainda o Artigo 58 da LDB, 2º Parágrafo: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (BRASIL, 1996).

De acordo com o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente, na Resolução nº. 41, de 13 de outubro de 1995, no item 9, esses pacientes têm o “Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995). Já em 2002, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação desenvolveu um documento com o título “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações”. Este tinha como objetivo orientar os profissionais para que soubessem como administrar o ensino no ambiente hospitalar e o que fazer após o aluno receber alta. Em São Paulo, há a Lei municipal nº. 15886, de 4 de novembro de 2013, que garante às crianças e aos adolescentes internados o direito de continuarem seus estudos (CARNEIRO; TAVARES, 2020).

O documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar tem como objetivo promover o direito que crianças e adolescentes internados possuem de ter o acompanhamento de pedagogo hospitalar. Assim, é dever das Secretarias Municipais e Federais fornecer pedagogos hospitalares para os hospitais que necessitam (CARNEIRO; TAVARES, 2020).

A partir desse contexto, percebemos a necessidade de estudarmos os espaços educativos e suas práticas nos ambientes hospitalares, como veremos a seguir.

OS ESPAÇOS EDUCATIVOS E AS PRÁTICAS NO AMBIENTE HOSPITALAR

A criança em ambiente hospitalar se encontra em uma situação difícil, em que está fora de sua zona de conforto, longe da sua família e amigos, dos ambientes com os quais está acostumada e, é claro, estando com sua saúde debilitada, tendo que passar por tratamentos, medicamentos e diversas situações incômodas. Nessa condição, uma das coisas que a criança mais sente falta é a escola, já que esta faz parte de sua rotina, é onde ela aprende e convive com os amigos e outras pessoas. Portanto, os espaços educativos dentro do ambiente hospitalar se tornam fundamentais para que a criança possa se sentir acolhida e em contato com algo que é importante para ela, como é o caso da escola.

Como expõem Nahime *et al.* (2021), nesses espaços educativos as crianças acabam por se envolver com atividades que as deixam fora do mundo exterior, ou seja, de todas as situações pelas quais elas passam dentro do ambiente hospitalar. Principalmente, isso as distrai um pouco da ansiedade causada pela alta médica. Os autores ressaltam que “neste momento, elas se sentem valorizadas quando entram em contato com educadores e convívios sociais, estimulando a autoestima e o bem-estar” (NAHIME *et al.*, 2021, p. 45406).

Carneiro e Tavares (2020) ressaltam que os espaços educativos são muito importantes para as crianças em ambiente hospitalar porque contribuem para a formação do seu “eu”, permitindo com que todo o seu momento de dor e de sofrimento possa ser transformado em momentos de felicidade. Nesses instantes elas se sentem à vontade, o que contribui para o aumento de sua autoestima. Assim, nessas situações, as crianças deixam de lado toda a situação difícil pela qual estão passando e voltam a ser apenas crianças.

A classe hospitalar, então, deve ser pensada para receber essas crianças e as inserir no ambiente educacional em um espaço não escolar. Contudo, como diz Loureiro (2019), não deve levar em consideração somente as crianças, mas também suas famílias, de forma a contribuir na recuperação da socialização dos infantes e permitindo que haja um processo de inclusão enquanto há a continuidade da sua aprendizagem. Sendo, então, um processo educativo e reeducativo.

Com relação à classe hospitalar, considera-se importante apresentar a visão de Ruivo sobre o assunto:

A classe Hospitalar é uma necessidade para o hospital, para as crianças, para a família e para a equipe de profissionais ligados a educação e a saúde. Sua criação é social e deve ser vista com seriedade, oportunizando um fazer pedagógico de exercer a docência num espaço desafiante e inovador, contribuindo para autoestima e recuperação do aluno hospitalizado (RUIVO, 2018, p. 07).

Portanto, a classe hospitalar tem inúmeras vantagens para a criança e para todos os outros envolvidos em seu tempo dentro do ambiente de internação, incluindo sua família e os profissionais. Com relação a isso, Nahime *et al.* (2021) destacam que a participação da equipe e da família e as atividades desenvolvidas permitem que haja uma construção social que faz uma relação entre os campos do saber, da educação e da saúde.

Os ambientes educacionais dentro dos hospitais devem, então, ser projetados tendo como propósito favorecer tanto a construção do conhecimento das crianças quanto o seu desenvolvimento. Para isso, é preciso respeitar suas capacidades e suas necessidades educacionais especiais individuais (RUIVO, 2018). Com relação a esse ambiente, a autora expõe que é preciso:

Uma sala para desenvolvimento das atividades pedagógicas com mobiliário adequado e uma bancada com pia são exigências mínimas. Instalações sanitárias próprias, completas, suficientes e adaptadas são altamente recomendáveis e espaço ao ar livre adequado para atividades físicas e ludo-pedagógicas (RUIVO, 2018, p. 10).

Ainda, é um fato que nem toda criança hospitalizada está em condições de ir até a classe hospitalar, porém isso não deve servir de empecilho para que ela tenha acesso à educação. Sendo assim, a autora continua pontuando:

Além de um espaço próprio para a classe hospitalar, o atendimento pedagógico poderá desenvolver-se na enfermaria, no leito ou no quarto de isolamento, uma vez que condições impostas ao educando por sua condição clínica ou de tratamento assim permitam. O atendimento pedagógico poderá também ser solicitado pelo ambulatório do hospital onde poderá ser organizada uma sala específica da classe hospitalar ou utilizar-se os espaços para atendimento educacional (RUIVO, 2018, p. 10).

Ruivo (2018) ainda ressalta os recursos que são de grande ajuda nas classes hospitalares. Então, sempre que possível, recursos audiovisuais devem ser disponibilizados. A exemplo temos computador, televisão, filmadora, telefone etc. Esses recursos têm a capacidade de permitir, dependendo do caso, que os educandos consigam manter contato com pessoas que estão de fora do ambiente hospitalar, como seus professores e colegas de classe.

Algo que fica evidente, mas deve-se mencionar, é que a classe hospitalar não é uma classe comum, então não devem ser feitas exigências como em salas de aula em espaços escolares. Os prazos para entregar tarefas e o cumprimento de programas curriculares não devem existir, já que só vão causar mais estresse à criança (RUIVO, 2018). Além disso, não se sabe por quanto tempo ela ficará dentro do hospital, assim, não é adequado passar atividades que precisem ser feitas após o tempo da classe hospitalar.

É possível concluir, portanto, que, além de um espaço e de atividades adequadas, para que ocorra a pedagogia hospitalar é necessário que haja

também um pedagogo qualificado para atuar nessa área. Desse modo, veremos a seguir as habilidades que esse profissional precisa ter.

AS HABILIDADES NECESSÁRIAS AO PEDAGOGO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR

Até então foi abordada a história da pedagogia hospitalar, como é amparada por lei, sua importância, como deve ser a classe hospitalar etc. Porém, ainda não abordamos um dos pontos fundamentais da pedagogia hospitalar, se não o mais fundamental: o pedagogo. Este profissional é quem vai atuar nas classes hospitalares, proporcionando que as crianças hospitalizadas continuem tendo acesso aos estudos e contribuindo para que possam se sentir acolhidas.

A formação do pedagogo hospitalar ocorre, em um primeiro momento, como a dos demais pedagogos, pela graduação no curso de Pedagogia. Paula (2015) aborda que nos cursos de graduação a formação do profissional para atuar em hospitais acaba sendo feita por meio de docentes dentro das universidades. Estes, de maneira isolada, ministram disciplinas, desenvolvem projetos de extensão e pesquisas, participam de bancas e orientam alunos dentro da temática da pedagogia hospitalar.

É óbvio que a formação do pedagogo hospitalar, assim como as demais formações, é importante para seu desenvolvimento profissional. Contudo, o pedagogo dessa área precisa estar sempre buscando se atualizar, se informar e conseguir aplicar os conceitos educacionais dentro do ambiente hospitalar. Com relação a isso, Loureiro apresenta um comentário de extremo valor:

O Pedagogo Hospitalar deve ser capaz de desenvolver e aplicar conceitos educacionais, e estimular as crianças na aquisição de novas competências e habilidades, e ressaltar a importância de se ter um local com recursos próprios dentro do hospital que seja apropriado para desenvolvermos este trabalho onde a criança interaja e construa novos conceitos. Então, o Pedagogo Hospitalar deve ter um olhar delicado e humanizado e estar preparado para as questões da patologia em si, e preparado dentro de um processo educacional que também olhe as necessidades especiais do ser criança hospitalizada (LOUREIRO 2019, p. 8).

É necessário que o pedagogo hospitalar compreenda que ele está em um ambiente em que o olhar delicado e humanizado, como aponta a autora, se torna uma peça fundamental em seu trabalho. Isso porque as crianças em hospitais, diferentes de alunos em sala de aula, estão passando por uma situação delicada, muitas vezes estando indispostas, com dores etc. Então, mais do que desenvolver o lado educacional, é importante que o profissional esteja preparado para compreender as necessidades dessas crianças.

Sob ponto de vista de Pimenta (2001 *apud* Loureiro, 2019, pág. 10), “o pedagogo hospitalar precisa saber trabalhar com a diversidade humana,

além de compreender que terá que lidar com diversas experiências culturais.” Ademais, ele deve ser capaz de identificar as necessidades educacionais especiais das crianças hospitalizadas e de modificar e adaptar o currículo de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem flexível. Assim, ressalta-se que esse profissional precisa desenvolver projetos que integrem a aprendizagem, porém de acordo com a condição dessas crianças, adaptando-os a padrões que não correspondem à educação formal.

Loureiro (2019, p. 10) expõe que:

o Pedagogo Hospitalar no atendimento pedagógico deve ter seus olhos voltados para o todo, objetivando o aperfeiçoamento humano, construindo uma nova consciência onde a sensação, o sentimento, a integração e a razão cultural valorizem (LOUREIRO, 2019, p. 10).

Assim, esse profissional precisa pensar sempre além do ato de ensinar, conscientizando-se de que a educação em hospitais leva em consideração tudo o que envolve o ambiente hospitalar, desde a criança que está internada, até mesmo seus familiares e os profissionais que lá atuam.

Sobre o ensino, é interessante que o pedagogo hospitalar, desde que seja possível, trabalhe segundo a série escolar que a criança se encontra. Desse modo, se for viável, ele pode dar continuidade aos estudos da criança, ensinando os mesmos conteúdos que ela estava aprendendo em sua escola, porém, como frisa Loureiro (2019, p. 12), sempre dando ênfase “a um lado mais humanístico, cognitivo e socioemocional”.

Com relação a levar em consideração esse lado mais humanístico, Nahime *et al.* (2021) sugerem que é bastante válido que um pedagogo hospitalar se capacite e se especialize em alguma área que leve em consideração a ação lúdica-pedagógica. Os autores acreditam que isso pode contribuir para transformar um ambiente sofrido em um de descontração e aprendizagem.

Além de tudo o que foi visto sobre as habilidades necessárias ao pedagogo para atuar na educação hospitalar, destacamos a fala de Nahime *et al.*, que apresentam a necessidade do pedagogo de compreender que ele deve estar preparado para as mais diversas situações e possibilidades:

No cenário hospitalar, o pedagogo deve se preparar para quaisquer tipos de situações envolvendo seu aluno/paciente, como a aversão, por exemplo, de um de seus alunos à aula. É necessário ter paciência e saber lidar com esse tipo de situação. Sendo assim, em um cenário de inúmeras possibilidades, o profissional deve manter-se ciente sempre que algum de seus alunos pode vir a óbito, devido a sua condição, mas tendo a certeza de que pôde amenizar a situação dentro do possível no exercício de sua função para com ele (NAHIME *et al.*, 2021, p. 45410).

Frente a tudo o que foi abordado, concluímos pontuando que são diversas as habilidades que o pedagogo hospitalar precisa ter, contudo,

consideramos que a principal é saber acolher a criança. Esse profissional precisa ser capaz de dar uma atenção não somente educacional, mas também humana, de afeto e apoio, compreendendo que ela se encontra em uma situação difícil e atípica. Portanto, a forma como o pedagogo lida com a criança em situação hospitalar faz toda a diferença, até mesmo em seu processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito compreender a importância da atuação do pedagogo em ambiente hospitalar. Em um primeiro momento, foi realizado um levantamento histórico acerca da pedagogia hospitalar, em que pudemos constatar como e quando esta surgiu, durante a Segunda Guerra Mundial, visto que nessa época muitas crianças precisavam ser hospitalizadas, necessitando de um apoio educacional durante esse período. Ainda, abordamos as leis que respaldam a pedagogia hospitalar, de modo a reforçar sua importância.

Apresentamos, ainda, os espaços educativos dentro do ambiente hospitalar e sua importância para que o pedagogo possa desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças que se encontram hospitalizadas. Por fim, foram exploradas as habilidades e formação que o profissional que deseja trabalhar com pedagogia hospitalar precisa ter. Considerando, assim, que é necessário que o pedagogo entenda que essa pedagogia apresenta singularidades, principalmente por ser necessário haver uma atenção maior à situação em que a criança está buscando sempre ser o mais humanizada possível.

Explorar esses assuntos foi necessário para que pudéssemos responder à pergunta apresentada na introdução deste estudo, sendo esta: Quais os benefícios de ter um profissional da pedagogia dentro do ambiente hospitalar? Assim, foi constatado que são diversos os benefícios de se ter um pedagogo hospitalar, tendo em vista que ele vai dar um suporte muito importante para as crianças hospitalizadas, tendo a função não só de educar, mas de acolher, podendo a classe hospitalar ser até mesmo uma espécie de refúgio para elas. Portanto, afirmamos que o questionamento foi respondido com êxito.

Ao longo da pesquisa, também procuramos alcançar os objetivos propostos no início, sendo o objetivo geral: compreender os benefícios da pedagogia hospitalar para as crianças hospitalizadas. Este, de acordo com o que foi abordado no parágrafo anterior, também foi alcançado com sucesso. Desse modo, conclui-se acreditando que este trabalho pode servir de base para diversos outros estudos acerca da pedagogia hospitalar e para demais interessados no assunto. Ademais, pretendemos explorar esse tema futuramente, dando continuidade ao estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002. 35 p.

_____. Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995. DOU, Seção 1, de 17/10/1995. **Aprova na íntegra o texto da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos direitos da criança e do adolescente hospitalizados.** Brasília, DF, out. 1995.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CARNEIRO, Maria Emília Alves; TAVARES, Luciane Madeira Motta. A função do pedagogo no ambiente hospitalar. In: Anais do VI SIMGETI - Simpósio Mineiro de Gestão, Educação, Comunicação e Tecnologia da Informação. **Anais...** Varginha (MG), UNIS - MG, p. 01-20, nov. 2020.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

LOUREIRO, Mayara Conceição. **Pedagogia hospitalar e as práticas educativas para crianças com câncer.** Artigo de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Faculdades Doctum de Serra. Serra, 2019.

NAHIME, Jaqueline Gonçalves da Silva *et al.* Pedagogia Hospitalar, Um Novo Desafio Para o Profissional da Educação. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 45398-45415, mai. 2021.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Formação de professores para atuação na pedagogia hospitalar: reflexões e perspectivas. In: Mesa redonda Formação Profissional, Políticas Públicas e Práticas Lúdicas e Educacionais: inquietações e possibilidades. Curitiba, 2015. **Anais.** Curitiba: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 2015. p. 12855-12874.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2001.

RUIVO, Gilmaria Fernandes Corrêa. **A prática pedagógica no ambiente hospitalar**. Artigo de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Faculdade Capixaba da Serra – Multivix. Serra, 2018.

SÃO PAULO. Lei nº 15.886, de 4 de novembro de 2013. **Estabelece diretrizes para o Programa Pedagógico Hospitalar destinado às Crianças e Adolescentes Hospitalizados, no âmbito do Município de São Paulo**. Disponível em: <https://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/lei-15886>. Acesso em 20 maio 2021.

SOUZA, Zilmene Santana; ROLIM, Carmem Lucia Artioli. As Vozes das Professoras na Pedagogia Hospitalar: Descortinando Possibilidades e Enfrentamentos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 403-420, jul./set., 2019.

Isaquel de Sousa Lima

Pós-graduando em Engenharia Geotécnica, Engenheiro Civil e Licenciado em Matemática no
Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM

Ana Lucia Guimarães

Doutora em Antropologia Social; Mestre em Sociologia; Socióloga;
Pedagoga; Psicóloga e Professora – UNISUAM

RESUMO

No contexto atual, no qual estamos passando pela Pandemia de COVID-19, a educação teve que se reinventar. Buscou-se nas tecnologias digitais disponíveis uma forma de minimizar os efeitos do isolamento que deixou escolas fechadas. Como forma de reduzir a distância entre os alunos e a escola, popularizou-se o ensino remoto. Que é usar a tecnologia digital em favor da educação e do ensino. Através de vídeo conferência, listas de exercícios enviadas por aplicativos, links com vídeo aulas sobre um tema em que se deseja ser passado, diversas as maneiras foram feitas para tentar dá prosseguimento no ensino, porém ainda temos um déficit grande, um número considerável de estudantes não teve e nem tem acessos aos inúmeros meios adotados para o ensino remoto. Esse artigo pretende falar sobre como foi possível usar o aplicativo Matemática – jogos de matemática como ferramenta para levar o tema para fora da escola e atingir os estudantes em seu período que estão fazendo uso de seus aparelhos, jogando ou navegando nas redes. A proposta é levar o conhecimento com a ajuda da tecnologia digital de uma forma interativa para o mundo fora da sala de aula.

Palavras-chave: tecnologias digitais educacionais; aplicativos educacionais; educação.

INTRODUÇÃO

A tecnologia digital tem um papel fundamental em nossa sociedade atualmente. Serviços de grande importância são controlados por máquinas de alta tecnologia digital. Setores da economia, do varejo, educação entre outros estão diretamente conectados. Nas últimas décadas as ferramentas avançaram de forma surpreendente, nos possibilitando coisas que antes eram inimagináveis. O mundo hoje está completamente conectado, podendo se fazer bastante coisa apenas com o auxílio de um computador.

O mercado de trabalho exige que o profissional deve sempre estar atualizado e aberto a novas possibilidades. Com a evolução tecnológica na

qual estamos inseridos, cabe aos profissionais da educação usarem a tecnologia digital como ferramenta para o processo de aprendizagem. Com a infinidade de recursos da área tecnológica disponíveis, pode-se fazer importante uso dos aparelhos, tornando-os de grande ajuda. A democratização do ensino, fazê-lo com que mais e mais tenham acesso à educação, passa pela utilização de ferramentas acessíveis para todos.

Hoje temos muitos aplicativos de **smartphones** voltados para a educação que estão presentes nas salas de aula. Já existe aplicativo para a maioria dos assuntos abordados nas escolas, programas voltados para o ensino de matemática, português, histórias e diversos componentes curriculares, como nos aponta a Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Os Apps¹ são de grandes utilidades, os mesmos desempenham papéis que ajudam na revisão de conteúdos e na diversificação da forma de aprender dos alunos.

O presente artigo aborda a utilização do App **matemática - jogos de matemática** para a facilitação e reforço dos estudos desse componente curricular. O interesse por esse tema veio da observação da grande demanda de trabalho na forma remota exigida durante a Pandemia de COVID-19 e da observação das dificuldades que alunos e alunas têm com o campo de saber da Matemática. Nesse período pandêmico em que aulas presenciais foram interrompidas, a necessidade de adaptação da educação para uma forma remota foi muito grande e fundamental para que o ensino continuasse a ser transmitido para os alunos. Nesse período foi utilizado diversos recursos pedagógicos para facilitar a transmissão dos conteúdos.

O artigo pretende apresentar que através do aplicativo educacional, **Matemática - jogos de matemática**, que tem seu tema voltado para o ensino da matemática, pode-se passar o conhecimento para os estudantes utilizando de ferramentas interativas. Principalmente, ampliando, exercitando e reforçando o aprendizado com diferentes conteúdos da Matemática.

A metodologia aplicada neste trabalho, foi um estudo baseado em uma revisão bibliográfica onde será feito um levantamento de dados sobre aplicativos no auxílio do ensino. Como objetivo geral, os autores desejam mostrar formas de utilização do aplicativo **matemática- jogos de matemática** por professores como ferramenta que auxilie no ensino da matemática. Os autores pretendem também promover o aumento do interesse de outras pessoas pelo tema, a fim de que surjam mais pesquisas e com isso melhorias para a educação na atualidade.

TECNOLOGIAS DIGITAIS EDUCACIONAIS NA SALA DE AULA

Acredita-se que as tecnologias digitais educacionais possuem uma grande dimensão e são capazes de contribuir para o desenvolvimento da educação, principalmente no ensino e na diversificação através de recursos didáticos repletos e de bastante inovação que podem ser utilizados na sala

¹ Apps/App- denominação que adotaremos para se referir a aplicativos ao longo do texto.

de aula e no dia a dia dos estudantes e professores. O objetivo dessas tecnologias digitais é inserir a educação, seja na área de matemática, português ou qualquer outra, no cotidiano dos alunos, melhorando seus desempenhos e contribuindo com o crescimento e desenvolvimento educacional (DE VASCONSELOS et al., 2020).

Tecnologia digital educacional é toda ou qualquer tecnologia digital aplicada na educação. Podendo ser, livros digitais, celulares, computadores, televisores, aplicativos e diversos outros meios. É importante compreender que não apenas aparelhos eletrônicos são tecnologia digital educacionais e sim vários elementos que já estão inseridos no meio educacional. Esse tema já tem bastante tempo que vem sendo estudado com a intensão de melhorar o contexto da educação (CORADINI et al, 2020).

As tecnologias digitais educacionais hoje estão voltadas para estudantes e professores que fazem utilização de ferramentas tecnológicas. Melhorias obtidas através de novas práticas, nas quais são trabalhadas propostas para potencializar o processo educacional e que aumentem o alcance do ensino no cotidiano de alunos são benefícios que se buscam fazendo uso desses meios. Como grande parte dos estudantes de hoje fazem uso de aplicativos através de celulares conectados com internet, precisamos buscar atingir esse espaço para levar a educação para a vida dos alunos (CARVALHO et al., 2021).

Aplicativos são programas elaborados para plataformas móveis como **smartphones** e tablets. Existem uma infinidade desses tipos de programa, que possuem diversas funcionalidades e aplicações em inúmeras áreas que vão de jogos, finanças, comunicação, músicas, alimentação, educação entre outras. App, como já nos referimos anteriormente, é outra forma de chamar esses programas. Dentre eles, existem muitos que são desenvolvidos com o intuito voltado para a educação e a diversificação do ensino. Atualmente existem aplicativos em todas as áreas do ensino, que passam pela matemática, português, história, idiomas até empreendedorismo (SONEGO & BEHAR, 2015).

Hoje é possível encontrar diversos aplicativos voltados para o ensino e a diversificação da matemática. Os Apps variam de forma como são empregados, alguns são voltados para a prática da matemática através de exercícios, outros usam jogos para fomentar o aprendizado, existem também aplicativos com uma base teórica maior, voltados para o aprofundamento conceitual da matemática. Também são voltados para todos os ciclos de ensino, pois podem abordar temas do nível básico ao superior, abrangendo todas as áreas do conhecimento (DA SILVA & BATISTA, 2015).

Aparelhos **smartphones** têm ocupado quase todos os espaços dentre os aparelhos móveis disponíveis no mercado hoje em dia. Com a praticidade atrelada a velocidade, a qualidade e a facilidade de informações que se recebe através de celulares, verifica-se uma mudança de hábito na sociedade atual. Receber informações e poder tomar decisões em instantes, são benefícios desse avanço tecnológico. Diversos setores são impactados com a constante evolução dos dispositivos móveis (PACHECO et al., 2017).

É muito importante ressaltar que mesmo com o avanço e evolução da tecnologia digital, o papel do professor é insubstituível. As tecnologias digitais devem ser utilizadas como ferramentas que auxiliam a prática docente. O professor não é considerado o detentor de todo o saber e sim um mediador do conhecimento, tendo ele a função de estimular a curiosidade e mostrar o quanto é importante a busca pelo conhecimento e a educação em si. A tecnologia digital é um meio que deve ajudar a se chegar no conhecimento, sendo de grande ajuda nos tempos atuais (KLEIN et al., 2020).

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (AS) COM A MATEMÁTICA

A matemática é um componente do currículo escolar que tem uma grande parcela de alunos que apresentam dificuldades na sua aprendizagem, na assimilação de conteúdos passados, na aplicação por parte dos estudantes. Uma das preocupações do educador é conseguir transmitir o conhecimento desejado aos seus alunos. Mostrar a importância daquele assunto para a turma em que está lecionando. Superar a falta de motivação e o desinteresse para proporcionar uma grande experiência aos mesmos é um desafio para os professores (MASOLA & ALLEVATO, 2019).

A matemática é um conhecimento muito antigo e há muito tempo é transmitido em salas de aulas. Essa área do conhecimento é de caráter universal e um direito para todos que desejam aprender e se aprofundar mais nesse campo de saber. Estudos buscam compreender o processo de aprendizagem da matemática por crianças e jovens, a forma de assimilação e como é transmitido esse saber. Dentro desses estudos, discutem-se as mudanças que visam trazer melhorias para o ensino da matemática (VIANA et al., 2021).

Nas escolas, os componentes curriculares da componente curricular de matemática geralmente são impostos para alunos, quase como algo universal e absoluto. Infelizmente mecaniza-se o processo de resolver questões desse componente curricular. O conjunto de dados fornecidos se resolve seguindo passos e assim por diante vai-se transmitindo essa forma de resolução. Tal forma acarreta problemas na aprendizagem, visto que a matemática é uma ciência que requer muita interpretação para a resolução de suas questões (MEDEIROS & MUNIZ, 2018).

Observa-se que uma quantidade de alunos chega ao nível superior apresentando dificuldades nos conteúdos voltados para a matemática nos quais deveriam ter aprendido em anos anteriores, nos ensinamentos fundamental e médio. Esse problema acarreta para professores a não continuidade nos temas propostos, pois eles se veem com o desafio de reverem, não como lembrança e reforço, mas como ensino de algo que não foi bem apreendido quando deveria, em anos anteriores por parte dos alunos e da organização curricular devida (MASOLA & ALLEVATO, 2016).

A interação com as tecnologias digitais da informação e a educação são vistas como uma forma de reforço no processo de transferência do

conhecimento. Nos tempos atuais torna-se cada vez mais necessário e importante essa inclusão das tecnologias digitais no meio educacional. Como muitas escolas não possuem uma infraestrutura adequada para fomentar o conteúdo aos alunos, busca-se através das tecnologias digitais digitais suprir, na medida do possível esse problema (DA SILVA et al., 2018).

O APLICATIVO MATEMÁTICA – JOGOS DE MATEMÁTICA E A APRENDIZAGEM

Os autores do presente trabalho pretendem apresentar uma forma de utilização da tecnologia digital articulada à educação, visando melhorias para os alunos e professores que utilizarem do aplicativo **Matemática – Jogos de Matemática**. O mesmo encontra-se disponível na plataforma de aplicativos de aparelhos smartphones com sistema operacional Android.

Dessa forma, mostramos que a utilização do aplicativo como forma de extensão da sala de aula, pode ser muito produtivo no desenvolvimento da formação do aluno e além disso, pode vir a substituir o espaço destinado a outros apps em que os alunos passam bastante tempo de seu dia, apenas por distração. Por que não passar o tempo estudando, reforçando seus conhecimentos em Matemática!??? Assim, a proposta é que através do aplicativo **Matemática – jogos de matemática** o professor possa apresentar exemplos de variados temas para os alunos através do aparelho de **smartphone**, já que entendemos também que com a facilidade e disponibilidade oferecida pela plataforma, os alunos possam exercitar os conteúdos abordados em sala de aula quando estiverem fora da mesma.

Na plataforma **play store**, a ferramenta tem uma avaliação média de 4,7 em uma escala que vai de 1 até 5. Isso significa que tem sido bem avaliada em seu uso e funcionalidade. Também possui um selo de aplicativo educacional, selo que só é dado para alguns aplicativos que tem sua credibilidade comprovada pela administração da loja de aplicativos. O **download** do jogo é gratuito e não requer maiores permissões dos usuários. O jogo possui diversas atualizações, todas feitas para melhorar a qualidade, porém sempre com autorização dos usuários.

Para realizar a instalação em seu aparelho, basta abrir a loja de aplicativos Android e buscar pelo nome do mesmo no campo pesquisar. Depois clicar em instalar e ele já vai estar disponível para uso após o **download**. O aplicativo tem em média o peso de 11MB, considerado um valor relativamente baixo para as possibilidades de armazenamento dos aparelhos da atualidade. A interface de abertura do app é de fácil compreensão, não necessitando de conhecimentos avançados para sua utilização.

O aplicativo analisado possui um grande acervo de conteúdos voltados para o ensino de matemática. Encontra-se temas que vão do ensino fundamental ao médio, abordando todos os anos letivos presentes no currículo escolar. O app tem sua interface (figura 1) bem explicativa e diversas opções para se responder os exercícios propostos.

Ao iniciar o aplicativo, a primeira tela já nos mostra os assuntos abordados, separados por faixa etária do ensino, começando no fundamental até o médio, como destacado aqui. Temas com adição e subtração, tabuada, expoentes e raízes são exemplos de conteúdo do ensino fundamental disponíveis para os que acessam a ferramenta. Sobre os temas do Ensino Médio, ao navegar pelo app podemos observar temas como, trigonometria, progressão, geometria analítica, estatística estão presentes nas opções do jogo.

Figura 1: interface inicial do aplicativo



Fonte: os autores

Ao clicarmos em um dos tópicos escolhidos, o jogo nos oferece uma opção de dificuldade dos exercícios que serão apresentados, esse nível de dificuldade varia do fácil ao difícil. Prosseguindo nossa aventura de aprendizagem, com esta ferramenta, vemos que o aplicativo oferece dez exemplos relacionados ao tema escolhido, cada pergunta tem quatro opções de respostas para serem marcadas, porém apenas uma sendo a correta. Marcando a resposta correta ocorre a continuidade até a finalização dos dez exercícios propostos. Caso seja marcado a opção errada, o aplicativo sinaliza para o usuário, que não acertou e que terá que marcar a opção correta para prosseguir.

RESULTADOS PRÁTICOS

Com a intenção de demonstrar e ensinar a utilização do aplicativo, os autores do artigo, apresentaram a proposta de utilização e aplicação do App para uma turma do Curso de Tecnologia Digitais Educacionais de uma Escola da Rede Particular de Ensino. A apresentação se deu por via remota com o uso da ferramenta **Google Meet** e contou com a presença de mais de 40

participantes, professores e professoras, querendo aprender mais sobre as ferramentas digitais na sala de aula. Os autores procuraram mostrar a funcionalidade da proposta para a turma através de um **ebook** explicativo que foi projetado para todos os participantes no momento da fala do mesmo.

Durante a apresentação os autores procuraram demonstrar através de dez passos como que se dá a utilização do aplicativo. Foram ensinados os passos iniciais até a resolução das questões propostas no aplicativo. Também foram mostradas as interfaces presentes no App, modos de escolha de dificuldades, crescimento nas fases entre outras funcionalidades disponíveis.

O planejamento para a utilização do aplicativo junto a professores e alunos foi fortemente enraizado no grupo de estudos e pesquisas em educação à distância (GPEAD) de iniciação científica do Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM. O projeto conta com a presença de alunos dos cursos de pedagogia e de formação para docentes na educação básica com habilitação em matemática. As reuniões e encontros acontecem uma vez por semana e se deram por via remota devido a impossibilidade de aglomeração impostas pelas restrições da Pandemia de COVID-19.

Com base na experiência, os autores verificaram que a proposta teve grande aceitação e despertou o interesse e curiosidade. Para enfrentar os problemas do atual cenário da educação brasileira, nada melhor que aliar a tecnologia digital disponível com os estudos, procurando o bem-estar e a oferta de um ensino mais dinâmico, fazendo com que uma maior quantidade de alunos desenvolva o interesse por essa temática a fim de sempre trazerem melhorias para a educação e os que através dela buscam seu futuro.

Com a realização dessa pesquisa, os autores concluíram que é irreversível o caminho que a tecnologia digital fez quando utilizada para o bem dentro da área da educação. O advento tecnológico em que vivemos, foi impulsionado com a Pandemia de COVID – 19 e trouxe a educação para o mundo digital. Os autores entendem que não será mais possível um retrocesso tecnológico na área educacional, pois, agora, mais e mais a tecnologia digital vai estar presente na sala de aula, nas tarefas do aluno, nas reuniões escolares entre outros campos.

Com base nesse entendimento, o uso de materiais para auxiliarem no ensino, deverá aumentar com o passar do tempo, informatizando cada vez mais a educação. A utilização de aplicativos hoje é uma realidade dentro de nossa sociedade. Usam-se os apps para comprar comida, para pedir carros, para compras... e usar esse tipo de ferramenta para melhorar a educação é usar a tecnologia digital em prol do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O app **matemática – jogos de matemática** é uma ferramenta que pode contribuir muito com a educação dos alunos e com o trabalho dos professores. Usar o aplicativo para auxiliar na aprendizagem da Matemática, através de suas possibilidades disponíveis pode contribuir para o aumento do

conhecimento por partes dos alunos, efetivamente, com a prática de exercícios de uma forma descontraída e que agrega ao ensino e pode despertar um interesse maior por parte dos usuários do aplicativo junto a temas relacionados no campo das ciências exatas.

Esse artigo abordou dois temas, que são a educação e a tecnologia digital, temas esses que são de grande importância na sociedade atual. O investimento na área educacional, passa por trazer tecnologia digital para dentro das escolas, fazer com que alunos, professores e profissionais da educação tenham mais acesso é de suma importância para o futuro da educação brasileira. Investir nas escolas é investir no futuro, a educação precisa ser um projeto de país, não apenas um projeto passageiro.

A utilização de aplicativos educacionais foi essencial nesse processo, pois com o uso de aparelhos **smartphones** pela grande maioria dos estudantes, foi percebido que era uma forma de levar a educação para o mundo no qual eles estão conectados. Dentre eles, existem muitos outros apps, que são desenvolvidos com o intuito de atender propostas educacionais e realizar e a diversificação do ensino.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Elaine de Farias Giffoni de; SILVA, Thales Geovane Rodrigues; SCIPIÃO, Lara Ronise de Negreiros Pinto; ALMEIDA NETO, Carlos Alves de; ANDRADE, Wendel Melo; OLIVEIRA NETO, João Evangelista de; FERREIRA, Arnaldo Dias; SANTOS, Maria José Costa dos. **As tecnologias digitais educacionais digitais e as metodologias ativas para o ensino de matemática / digital educational technologies and active methodologies for teaching mathematics**. Brazilian Journal Of Development, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 3153-3169, 2021.

CORADINI, Neirimar Humberto Kochhan; BORGES, Aurélio Ferreira; DUTRA, Charles Emerick Medeiros. **Tecnologia digital educacional podcast na educação profissional e tecnológica**. Revista eletrônica científico ensino intercomponente curricular, v. 6, n. 16, 2020.

DA SILVA, Lucas Teixeira; DA SILVA, Karina Nunes; GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira. **A utilização de dispositivos móveis na educação matemática**. Educação Matemática em Revista. Brasília, ano, v. 23, p. 59-76, 2018.

DA SILVA, Monielle Gomes; BATISTA, Silvia Cristina Freitas. **Metodologia de avaliação: análise da qualidade de aplicativos educacionais para matemática do ensino médio**. RENOTE, v. 13, n. 1, 2015.

DE VASCONCELOS, Gibran Medeiros Chaves; SILVA, João Carlos Sedraz; RODRIGUES, Rodrigo Lins; DA SILVA, Lucielton Manoel; RAMOS, Jorge Luis Cavalcanti. **Mapeamento das tecnologias digitais educacionais digitais**

adotadas para o ensino aprendizagem de matemática em instituições de ensino médio no Brasil. RENOTE, v. 18, n. 1. Porto Alegre. 2020.

KLEIN, Daniele Regina; CANEVESI, Fernanda Cristina Sanches; FEIX, Angela Regina; GRESELI, JizéliFonsceca Parreira; WILHELM, Elizane Maria de Siqueira. **Tecnologia digital na educação: evolução histórica e aplicação em diferentes níveis de ensino.** EDUCERE – Revista da Educação, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 279-299, jul./dez. 2020.

MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Dificuldades de aprendizagem matemática de alunos ingressantes na educação superior.** Revista Brasileira de Ensino Superior, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 64-74, 30 mar. 2016. Complexo de Ensino Superior Meridional S.A. 2016.

MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões.** Educação Matemática Debate, [S.L.], v. 3, n. 7, p. 52-67, 2 jan. 2019. Universidade Estadual de Montes Claros (UNIIMONTES). 2019.

MEDEIROS, Amanda Marina Andrade; MUNIZ, Cristiano Alberto. **Dificuldade de aprendizagem matemática escolar: uma produção subjetiva.** In: Seminário internacional de pesquisa em educação matemática, 7., 2018, Foz do Iguaçu. 2018.

PACHECO, Mariã Aparecida Torres; PINTO, Leandro Rafael; PETROSKI, Fabio Roberto. **O uso do celular como ferramenta pedagógica: uma experiência válida.** In: XIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. Curitiba. 2017.

SONEGO, Anna Helena Silveira; BEHAR, Patrícia Alejandra. **M-Learning: reflexões e perspectivas com o uso de aplicativos educacionais.** In: Nuevas ideias em Informática Educativa: memorias XVII Congresso Internacional de Informática Educativa, TISE. Santiago: Universidade do Chile. p. 521-526. 2015.

VIANA, Maria Neuraildes Gomes; MARQUES, Walter Rodrigues; COSTA, Francisco das Chagas Santos; TRINDADE, Clenilma da Silva; FREITAS, MarizeliaDielle de. **Dificuldade de aprendizagem matemática no ensino fundamental com aporte em representação semiótica / Mathematical learning difficulty in fundamental education with a support in semiotic representation.** Brazilian Journal Of Development, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 14439-14454, 2021. Brazilian Journal of Development. 2021.

Adriana do Amaral Fernandes Ribas

Graduação em Pedagogia - UNISUAM

Ana Lucia Guimarães

Doutora em Antropologia Social; Mestre em Sociologia; Socióloga;
Pedagoga; Psicóloga e Professora – UNISUAM

RESUMO

Este artigo fala da importância de o professor estar atualizado, buscando conhecer novas possibilidades para o planejamento de aulas mais ativas e dinâmicas. Acompanhando dessa forma as evoluções tecnológicas que têm acontecido no Brasil e no mundo, fazendo novas adaptações em métodos utilizados na sala de aula e assim orientar os alunos no uso das novas tecnologias digitais. Principalmente durante o momento de pandemia do COVID-19 (o novo coronavírus), que nos mostrou em um momento difícil de isolamento a necessidade do uso das ferramentas digitais, fazendo com que acelerasse o processo do uso tecnológico no ensino com alunos. Abordaremos também, como as crianças em fase de alfabetização podem fazer uso da tecnologia digital, no caso, estamos trabalhando com o aplicativo **Formar Palavras-Alfabetização**. Por isso, temos como questionamento fundamental, como o uso de aplicativos podem estimular as crianças na alfabetização de uma forma descontraída e apropriada para a faixa etária, sendo através do estímulo à leitura, escrita, separação de sílabas e o despertar da consciência fonológica.

Palavras-chave: tecnologia digital; alfabetização; aplicativo educacional.

INTRODUÇÃO

A tecnologia digital vem se desenvolvendo a cada dia, e com a globalização existe uma necessidade de estarmos cada vez mais atualizados. Com toda a evolução na área tecnológica, a educação não pode ficar de fora desse processo. Diante da emergência que o mundo passou por conta da Pandemia (novo coronavírus), a tecnologia digital foi a maior aliada no que se refere às trocas comunicacionais e educativas.

Desde as crianças aos mais idosos, todos tiveram que se adaptar à nova realidade, do uso das tecnologias digitais, inclui-las em seu dia a dia. Para se comunicar com familiares e amigos, para o trabalho e principalmente nos estudos. Mesmo os que tinham certa resistência ao seu uso, precisaram delas no momento de isolamento social desse contexto.

Tendo em vista toda essa situação, pensamos em como auxiliar as crianças que necessitam da sala de aula, mas em virtude do momento pandêmico não poderiam estar, e que em contrapartida, não poderiam ser prejudicadas em seu desenvolvimento intelectual, em sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Com isso, observamos que seriam necessárias mais opções de recursos pedagógicos práticos e de fácil acesso, recursos até divertidos, que entretêm a atenção e interesse, para que os pequenos continuassem aprendendo. A partir desse olhar, e nossa inserção no grupo de pesquisa GEPEAD (Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação a Distância- UNISUAM), ao longo do Projeto Novas Abordagens de Ensinar e Aprender em Tempos de Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas, que tem a participação dos alunos do Curso de pedagogia, desenvolvemos essa pesquisa de novos métodos pedagógicos, trazendo para o contexto escolar a utilizando tecnologias digitais, no caso, os aplicativos. Nossa intenção é contribuir com mais informações a respeito do uso de tais tecnologias. Pois sabemos que o uso da tecnologia ainda não foi aderido totalmente.

Então, nós fizemos a pesquisa de alguns Apps, selecionamos alguns deles, como já fora mencionado acima. Pesquisamos o que cada aplicativo poderia acrescentar no desenvolvimento dos educandos. Desenvolvemos um Ebook com um explicativo do *App* e como ele poderia acrescentar de forma positiva na aprendizagem dos alunos. Encontramos no aplicativo Formar Palavras-Alfabetização, uma possível saída entre outras, para atender a nossa preocupação com as crianças e seu processo ininterrupto de alfabetização frente ao impedimento de estarem presentes em sala para preservarem suas saúdes e de seus familiares.

Apresentamos nosso trabalho a uma turma do curso de Tecnologias Digitais Educacionais de uma Escola da Rede Privada de Ensino, na qual a pesquisadora líder do GEPEAD realiza formação continuada de professores. Foi um momento com a participação de 40 professores onde a apresentação fora feita pelo *Google Meet*, como da mesma forma eram ministradas as aulas. E, aqui, queremos compartilhar nosso estudo.

USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITALS NA PANDEMIA

Podemos observar que a tecnologia digital vem ganhando cada vez mais espaço no Brasil e no mundo. A pandemia do novo coronavírus (COVID 19) fez com que o governo suspendesse as aulas no ano de 2020, em caráter de emergência, na tentativa de que o número de infectados não aumentasse, (G1,2020) não tendo atendimento nos hospitais para pessoas com estado mais grave da doença. No primeiro momento não houve aulas, porém, diante das necessidades de manter os alunos ativos e assim evitar a perda do ano letivo, começaram as adaptações das aulas online.

Acostumados a uma sala de aula física com mesas, cadeiras, professor e colegas de turma para interagir, os alunos estranharam, de repente, ter que ficar em casa tentando se adaptar a uma nova realidade para estudar e tentar aprender algum conhecimento. As escolas, junto com os

professores, passaram a enviar os conteúdos por meio de vídeos e materiais impressos, auxiliando as famílias através *e-mail*, agendas digitais, *WhatsApp* e etc. Todos os meios tecnológicos que pudessem lhes dar suporte nesse momento tão inusitado. Estávamos aprofundando a era do uso das tecnologias digitais no ensinar e aprender.

O uso de meios tecnológicos já vinha sendo falado há algum tempo e utilizado em diversas situações, mas na alfabetização, o trabalho com aulas online, foi um dos maiores desafios. De acordo com Piangers *et al* (2019) as escolas estão em constante adaptação, para atender a nova geração de alunos. Alunos esses informatizados com diversos conteúdos na palma da mão, a um clique de distância, sendo natural que com todas as evoluções que temos vivido, haja mudança na forma de ensino.

Segundo Piangers *et al* (2019) a velocidade das informações, as mudanças do mercado, a própria globalização e o progresso tecnológico, refletem diretamente na educação. E esse processo, já vem ocorrendo muito antes da Pandemia, existindo uma preocupação dos pais em obter um ensino de qualidade para os filhos e prepará-los para o futuro. O autor fala sobre a conexão virtual entre professores e alunos e a conexão virtual entre alunos, alegando serem estas a base de todo processo de aprendizagem na atualidade. Portanto, o uso dos recursos já era previsível, mas com a Pandemia esse processo foi acelerado, por motivo de força maior.

Fazendo com que, apesar de todas as limitações do momento, os profissionais da educação se reinventassem. Foi um novo momento para todos nós, professores e estudantes. Nunca foram tão falados e utilizados os recursos tecnológicos, como ferramenta de ensino, principalmente para nossas crianças.

Kensky (1998) faz referência ao fato de ser necessário não somente pensar que o estilo digital de educação que precisa, obrigatoriamente, de uso de novos equipamentos para a produção e retenção de saberes, mas essencialmente, da produção de novos comportamentos de aprendizagem, com novas racionalidades e novos estímulos perceptivos.

O PROFESSOR E SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A tecnologia digital tem estado cada vez mais presente em nossas vidas, até mesmo na das crianças, como já abordamos acima. Não podemos continuar com os mesmos métodos de ensino, sabendo que passamos por evoluções e constantes mudanças, principalmente no que diz respeito à educação.

Fazendo-se necessário que o professor tenha a formação continuada, buscando novos conhecimentos que possam melhorar o trabalho como educador, não apenas com a graduação, mas com cursos de capacitação, conhecimentos que os auxiliam a lidar da melhor forma com as mudanças do mundo contemporâneo. E, assim, conduzir os alunos no processo de desenvolvimento cognitivo e emocional.

De acordo com Santos (2017) o professor deve interagir com seus alunos, os levando a refletir e dessa forma serem estudantes mais críticos, questionadores, construindo os seus próprios conhecimentos. Segundo o autor, um desses conhecimentos são as novas tecnologias digitais, de uma forma gradativa e contextualizada, pois para ele, hoje, os professores devem fazer uso dos TICS, devem ter criatividade e plena consciência da importância da informática na vida do educando.

Segundo Camargo (2018) é importante que as aulas sejam planejadas de uma forma inovadora, que saiamos da zona de conforto e que possamos planejar aulas mais dinâmicas e com melhor aproveitamento, que contenha mais significado para os alunos. Uma vez que os alunos encontram significado no que está sendo aprendido aumenta o interesse e esforço para aprender. De acordo com o autor, devemos oferecer atividades interessantes baseadas em necessidades reais para os educandos. O mesmo ainda destaca que, há uma necessidade de metodologias ativas com trabalhos em grupo, pesquisas, debates e estímulo ao desenvolvimento da criatividade.

Em um mundo onde as pessoas estão cada vez mais conectadas e com a velocidade que circula as informações, Camargo (2018) afirma a importância da inovação, para que os alunos participem mais das aulas, aumentando consideravelmente o aprendizado, e orienta que os professores busquem essa atualização para que não percam a motivação de ensinar. Por isso, vemos a importância de o professor estar sempre se buscando uma formação continuada, inclusive no que se refere a aprendizagem com o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

Segundo Mousquer e Rolim (2011) a intenção não é a substituição dos professores, mas sim a integração dos alunos com os meios tecnológicos, uma vez que é tão utilizada em todo o mundo. Em sua visão, para que isso ocorra, se faz necessário o desenvolvimento de planejamentos consistentes, que ocorram de forma coerente a realidade dos alunos e da escola, para que todos aprendam a importância da utilização da tecnologia digital para pesquisas, desenvolvimento da criatividade, autonomia, desenvolvimento sensório-motor, motivação.

Guimarães (2018) aborda a importância da tecnologia digital não só como um recurso para ser utilizado em sala de aula, e sim como mais uma ferramenta também a ser utilizado dentro e fora da escola, levando em consideração o ensino de forma virtual ajudando na autonomia dos educandos. Segundo ela, o professor é o facilitador da aprendizagem, mediando os saberes na ajuda aos alunos a serem protagonistas de seus próprios conhecimentos, produzindo novas formas de aprendizado.

UTILIZANDO O APLICATIVO FORMAR PALAVRAS-ALFABETIZAÇÃO

Como falamos anteriormente, a tecnologia digital está cada vez mais necessária e presente na vida de todos nós, seres humanos. Assim, porque não utilizarmos aplicativos na alfabetização, como mais uma ferramenta para auxiliar no aprendizado dos nossos pequenos? Existem vários aplicativos hoje em dia que podem ser utilizados, mas destacamos um para mostrar como a tecnologia digital pode ser utilizada de uma forma significativa no ensino e aprendizagem dos alunos. O nome do aplicativo é **Formar Palavras-Alfabetização**. O mesmo auxilia ao aluno a exercitar a leitura, escrita, contagem das sílabas e a consciência fonológica. Kucybaba (2018), explica que a consciência fonológica é uma habilidade desenvolvida através de estímulos auditivos de conhecer o som de cada letra do alfabeto (fonemas), auxiliando na compreensão do código de escrita (grafema). Com isso é relevante mostrar atividades para os alunos que consiga identificar palavras, sílabas e letras, com a descrição auditiva. E o aplicativo mencionado pode auxiliar nesse processo, pode ser baixado através de dos aparelhos *smart*, computador e tabletes, de forma rápida e gratuita.

USANDO O APLICATIVO SUGERIDO

Figura 1: instalação do aplicativo



Fonte: os autores, 2022.

Figura 2: tela inicial do aplicativo



Fonte: os autores, 2022.

Figura 3: item escolhido (animais)



Fonte: os autores, 2022.

A **figura 1** mostra a página do google onde encontramos o aplicativo para instalamos, **figura 2** é a parte onde mostra que tipo de palavras o aluno deseja praticar: animais, naturezas e cores, objetos e comidas. Após clicar no tipo de grupo que o aluno deseja, aparecerá a **figura 3**, supondo que, o aluno escolha “animais” aparecerá, por exemplo, uma borboleta com suas sílabas misturadas, para que o aluno coloque em ordem, e dê sentido ao nome do animal. Ao clicar na sílaba, também, ouvimos o som que é emitido, e após todas as sílabas estarem em ordem é feita a leitura da palavra.

Tal processo leva a criança a estar entretida com a brincadeira virtual e aprendendo sobre diferentes palavras, consciência fonológica, sílabas, entre outras, a própria concepção conceitual e visual do objeto apresentado.

Com o aplicativo sugerido, é possível que o aluno observe e aprenda vários tipos de animais, objetos diferentes, tipos de comidas, cores, elementos da natureza, observar como as sílabas se separam podendo ouvir o som de cada uma, contar quantas sílabas tem em cada palavra, além de desenvolver a consciência fonológica (desenvolver a habilidade de identificar os sons dos fonemas e decodificá-los), tudo isso de uma forma lúdica.

Atividades lúdicas são importantes para o processo de desenvolvimento das crianças. Segundo Mineiro *et al* (2019) vai muito além de apenas jogos e brincadeira a ludicidade no ensino ajuda a criança a interagir socialmente, aprende de uma forma ativa, refleti sobre o assunto em questão, desperta emoção. O aluno consegue interiorizar com mais facilidade o que está sendo trabalhado de uma maneira descontraída, de uma forma que não é vista como uma obrigação, mas sim uma diversão. A hora da atividade passa e o aluno não percebe. Porque a atenção está voltada para aquela atividade no momento.

Kucybala (2018) afirma que é ideal a utilização desse aplicativo, quando a criança estiver na fase alfabética. A fase quando o aluno começa observar que há necessidade de mais de uma letra para formar uma sílaba. Dessa forma, para o autor, cabe ao professor desenvolver e estimular a habilidade da consciência fonológica, que mencionei acima, e que pode ser estimulada com a ajuda exercício do aplicativo.

Segundo Moreira *et al* (2020), os jogos é uma forma de criar novos desafios na aprendizagem dos alunos. O mesmo afirma sobre o desenvolvimento cognitivo, a interação com outras crianças, estimula a vencer desafios, estimulando a área viso espacial (manipulação da informação visual e/ou espacial), social e motora. E apesar dos jogos serem de grande ajuda no desenvolvimento cognitivo, não é utilizado como mais um aliado para o ensino no ambiente escolar. Se fazendo necessário, atualização e preparo dos professores para o uso das novas tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mostramos nesse artigo, o progresso da tecnologia digital, tem nos levados a ter um novo olhar, principalmente na educação. Estamos passando por um momento de Pandemia, que fez com que, tudo de aprendizado e formação, que estava caminhando gradativamente, na relação educação e tecnologias digitais, fosse acelerado, até mesmo por estamos em condições de isolamento social, em nossas residências. Tal trabalho foi possível, como dissemos, pela participação no GEPEAD UNISUAM.

Todas as mudanças que tem ocorrido não são para que os professores sejam substituídos, mas para que tenhamos um novo olhar para forma que iremos ensinar daqui para frente. A ideia é que possamos dar seqüência na formação continuada e busquemos aprender a lidar com todo

esse novo contexto tecnológico dentro e fora da educação. Sabemos que é desafiador para todos nós, mas podemos e devemos utilizar as novas tecnologias digitais (salas de aula online, fórum, aplicativos entre outros) como mais uma ferramenta de ensino em tempos atuais.

Compreender que, com a globalização as informações estão cada vez mais aceleradas, chegando mais rápido para todos nós. Sendo que, as crianças já fazem uso da tecnologia digital fora da sala de aula com jogos, vídeos no *YouTube*, *WhatsApp*, chamadas de vídeos e muito mais. Então, entendemos que os professores podem e devem ter meios de fazer com que os alunos desenvolvam o raciocínio e aprendizado de uma forma coerente à nova era tecnológica.

REFERÊNCIAS

Notícias em vídeos que marcaram esta terça, 17 de março de 2020. G1, 17, março, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/03/17/noticias-em-ideos-que-marcaram-esta-terca-17-de-marco-de-2020.ghtml>>. Acessado em: 29/01/22.

BORBA, Gustavo; PIANGERS, Marcos. **A escola do futuro: o que querem (e precisam), alunos, pais e professores**. Porto Alegre: Penso, 2019.

SANTOS, Pricila Kohlsdos. **Alfabetização e letramento**. Porto Alegre: Sagah, 2017

CAMARGO. **A Sala de Aula Inovadora - Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo [Série Desafios da Educação]**. Peso: DarosThuinie, 2018.

KENSKI, Vani. M. **Novas tecnologia digitais: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação, n. 8, maio/ago. 1998.

MOUSQUER, Tatiana. **A UTILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Uruguai: Santo Angelo, 2019.

GUIMARAES, Ana Lucia. **APRENDIZAGEM COLABORATIVA E REDES SOCIAIS EXPERIÊNCIAS INOVADORAS**. Curitiba: Eppiris, 2018.

KUCYBALA, Fabiola dos Santos. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**. Porto Alegre: Sagah, 2018

MEIRA, Luciano Meira e BLIKSTEIN, Paulo. **JOGOS DIGITAIS E GAMIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM**. Porto Alegre. 2020.

MINEIRO, Marcia; D'ÁVILA Cristina. **LUDICIDADE: compreensões conceituais de pós-graduados em educação**. Seleção: artigo, Edu pesquisa 45, 2019. /<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945208494>.

Ingrid da Silva do Amaral Rodrigues

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Ana Lucia Guimarães

Doutora em Antropologia Social; Mestre em Sociologia; Socióloga;
Pedagoga; Psicóloga e Professora – UNISUAM

RESUMO

Esse artigo foi com o propósito de refletir a importância da formação continuada dos professores, seus benefícios frente ao domínio nas ferramentas educacionais e o recurso do aplicativo TIKTOK, uma rede social, em aulas híbridas, visto que, o acesso a esse aplicativo vem crescendo e os alunos conseguem, através de vídeos de 60 segundos ou menos, absorver as informações divulgadas e repostadas. Esse artigo busca estabelecer a relação entre a formação continuada e a possível continuidade de aulas híbridas, uma vez que o aluno, inserido em seu contexto social, tem acesso às ferramentas digitais. De forma inclusiva, reflexiva e adquirida pela maioria dos alunos, o uso da tecnologia midiática vem crescendo na sociedade, e cabe a área da educação estimular de forma democrática e funcional, todos estes recursos para aprimorar o planejamento de aula, o cognitivo e o ensinar e aprender com essas novas tecnologias midiáticas. Além das diretrizes trazidas pela BNCC (BRASIL,2017), autores como MORAN (2015) e GUIMARÃES (2021), farão parte da reflexão acerca da importância e valorização da formação continuada dos professores e, da relação educação e tecnologias digitais. Aqui, focamos, especificamente, em um olhar mais direcionado para o uso da rede social de recurso midiático TIKTOK no planejamento e como metodologia para uma aula dinâmica e criativa.

Palavras-chave: educação continuada; ensino híbrido; aplicativo tiktok; planejamento; metodologia educacional.

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, as aulas presenciais sofreram mudanças na forma como ocorriam em espaço de aprendizagem físico e em suas abordagens e metodologias pedagógicas, devido ao avanço da Pandemia COVID-19 (o novo coronavírus), que determinou a quarentena no Brasil. Isto significando que este vírus letal e de alta contaminação exigia medidas de proteção à saúde pública, daí a necessidade de evitar aglomerações, usar máscaras e

manter-se em isolamento social. Assim, como a escola é um ambiente de socialização e trocas e a aprendizagem ainda até esse contexto, ocorria de forma presencial, com alunos e professores no mesmo espaço físico e presencial, as aulas deixaram de ser presenciais e, necessariamente, precisaram se adaptar a formatos que usassem as tecnologias digitais e redes sociais, por exemplo. Nesse caminho, observamos a aplicação metodológica da sala de aula invertida, que explicaremos mais adiante, com o uso de diferentes recursos tecnológicos para as salas de aulas online, gerando grande preocupação em relação ao domínio dessas ferramentas entre os profissionais de educação.

Nesse cenário, essa inversão levantou questões, pautas, para o ensino híbrido, outro conceito-chave que também descreveremos adiante, trazendo a preocupação de prostração da equipe pedagógica presente nas escolas de todo o mundo, devido à falta de formação continuada para este fim e à lacuna no ensino e aprendizagem para dar conta dessa nova realidade.

Atendendo à essa nova realidade no âmbito escolar, além de refletirmos, como já antes mencionado, sobre a importância da continuidade estudos e aprimoramento por parte dos professores, a fim de qualificá-los a desenvolverem atividades pedagógicas que atinjam as necessidades do alunado atual e que ressaltem as potencialidades dos mesmos, visando o alcance de bons desempenhos, e que eles possam desenvolver mais autonomia no processo de alfabetização e letramento, que olhamos mais de perto aqui. Com esse fato, destacamos o uso dos aplicativos midiáticos, dando destaque ao aplicativo, que é uma rede social, TIK TOK, como um recurso fundamental para a alfabetização e letramento infantil, tendo em vista o aumento de seu uso nos aparelhos celulares entre crianças com idades escolares de alfabetização.

Considerando esse debate, o artigo desenvolvido pelo grupo de pesquisa GEPEAD UNISUAM (Grupo de Estudos e Pesquisas à Distância), com cunho reflexivo, qualitativo bibliográfico e observações na prática educacional, visa propagar os benefícios do uso da tecnologia digital como favorável a aprendizagem, e que deve ser acrescentada ao planejamento de aula, e na criação de novas propostas metodológicas de ensinar e aprender, sobretudo, no que se refere a processos de alfabetização e letramento.

O artigo é estruturado em três tópicos, o primeiro fala sobre a sala de aula online, e invertida, no contexto pandêmico, o segundo sobre a importância da formação continuada de professores para trabalhar a alfabetização em frente à tecnologia e o terceiro, finalmente, abordamos os recursos do aplicativo com desenvolvimento de atividades lúdicas com o uso do aplicativo TIKTOK no planejamento de aula, voltado para a alfabetização e letramento.

A SALA DE AULA -ONLINE E INVERTIDA- NO CONTEXTO PANDÊMICO

Horn, Staker et al (2014) explicam que a sala de aula invertida deve ser entendida como um processo de aprendizagem que leva o aluno a aprender de forma personalizada, autônoma para construir seu aprendizado, valorizando suas competências e habilidades, com a facilitação de seu professor. A sala de aula invertida não é somente uma mudança de horários e espaços físicos, mas sim uma revisão de metodologia pedagógica: os alunos aprendem uma parte online, com tarefas sugeridas pelo professor e aproveitam o tempo síncrono com ele para tirar dúvidas e aprofundar conceitos, saberes.

Já que nos referimos ao modelo chamado ensino híbrido acima, precisamos compreender que de acordo com Staker & Horn (2012), o ensino híbrido, ou também chamado de Blended Learning, pode ser entendido como um modelo de ensino que combina ensino presencial (tradicional) e ensino online(e-learning), isto é, um ensino semipresencial. Dessa forma, esse artigo reforça a perspectiva de valorização do conceito de formação continuada de professores e corpo pedagógico, para melhorar o seu desempenho, amparar os seus anseios sobre a educação e a importância da atualização, e de fato, estar acompanhando a evolução social e das tecnologias digitais na sala de aula. Também Greenberg e Horn (2015) procuram demonstrar que o modelo híbrido de ensino é uma forma de aprendizagem mista, em que os alunos aprendem on-line pelo menos uma parte do tempo, enquanto na outra parte estão na sala de aula. E vemos que essa tendência já vai iniciar logo após o processo de vacinação mundial para contenção do agravamento da doença, o que reforça mais uma vez que o uso das tecnologias digitais associado a novas metodologias de ensinar e aprender veio para ficar.

A sala de aula online e invertida, como mencionamos acima, porque no contexto pandêmico da COVID-19 (novo coronavírus) potencializou o início das aulas remotas, pois como vimos, com o surgimento da pandemia no século XXI, observamos questionamentos sobre o desenvolvimento de aulas em EAD (Ensino/ educação à distância), criando a real necessidade do desenvolvimento de planejamento pedagógico e compreensão de qual formato seria praticado para a educação online.

De acordo com Pasini et al (2020) o termo “novo normal” criou impasse na educação junto aos profissionais de educação, que criaram expectativas e ansiedades negativas, preocupações variadas frente ao seu despreparo devido a não terem oportunidades de formação continuada de forma rápida, ou mesmo anterior, para desenvolver suas atividades pedagógicas. Esse comportamento de estranheza, medo, se faz presente desde o surgimento da humanidade, mas que mesmo nesse impasse de insegurança, os profissionais de educação se dedicaram para proporcionar o ensino de qualidade ainda que em aulas com o distanciamento social.

É necessário destacar que a reformulação do ensino foi vital para que não houvesse o comprometimento do ano letivo de 2020, e houvesse a continuidade em 2021. Porém, conforme o ano letivo foi passando, os

profissionais, alunos e famílias foram conseguindo se adaptar da melhor maneira possível, no entanto, as consequências da falta do profissional de educação no desenvolvimento cognitivo presencial, ainda, com muitas discussões e debates, tem sido apontada como incalculável. Ainda assim, urge mostrar que os recursos tecnológicos (aplicativos midiáticos e redes sociais), foram essenciais para a reformulação das salas de aula e que com isso, existe a esperança de que o ano letivo não tenha sido totalmente comprometido.

Para Costa (2021), a presença de tecnologia de informação e comunicação (TIC), já estava presente na sociedade, visto que no desenvolvimento da comunicação, aparelhos de transmissão auditiva e visual se consolidaram muito rapidamente. Aparelhos como smartphones, tablets, computadores desenvolveram acréscimos na sociedade no requisito de informações e junto com os aplicativos midiáticos, possibilitaram que a maioria da população conseguisse acessar informações a qualquer lugar e em qualquer momento do seu dia.

Ainda em Costa (2020) verificamos que, na Pandemia, as TICs, Tecnologias da Informação e Comunicação, foram o maior auxílio já usado pelos educadores para o desenvolvimento das suas aulas, e que isto era resultado de anos de uso dos educandos e seus familiares na aquisição das tecnologias. Significando que grande maioria das pessoas já estava usando, em seu cotidiano, as tecnologias digitais.

O Uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, segundo Guimarães et al (2021), tem suas vantagens nas metodologias de aulas híbridas e nas transmissões de aulas remotas, pois na pandemia, os TDIC (tecnologia digital de informação e comunicação) foram os recursos que mais se utilizaram para a divulgação de atividades pedagógicas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), é necessário e inquestionável, o “desenvolvimento das competências gerais da educação”, uma vez que a tecnologia digital agrega na compreensão, reflexão e autonomia do educando, é através dela que a sociedade vem desenvolvendo comunicações alternadas, de formas simultâneas e de fácil aquisição. Com ela, também, ocorre a reflexão dos envolvidos no processo de leitura e escrita que fortalece a base de a abrangência no ensino e aprendizagem.

Vemos que apesar do suposto “sucesso” da iniciativa que se criou para dar conta da continuidade das aulas, existe o alerta aos docentes no requisito formação continuada para que estes criem uma corrente de informações confiáveis, de boa qualidade para visando melhorias em aulas, que sejam presenciais, em um retorno possível ou, mesmo que com aulas remotas, no intuito de desenvolver o cognitivo do educando, contribuindo com a sua formação de sujeito crítico e que contribua para a sua formação sociocultural.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO CONTINUADA

Após o surgimento da Pandemia COVID-19, os educadores estiveram em um abismo de medo e insegurança, conforme desenhemos sobre sua preocupação em não estarem preparados para o fazer pedagógico remoto. Mas quem estava, não é verdade? O fato é que a proporção de aulas sendo administradas a distância, mudou a rotina de todos, e fundamentalmente, dos profissionais envolvidos na educação presencial, o que, inicialmente, vai gerar certa resistência dos educadores em ter o domínio com ferramentas tecnológicas educacionais, já que lhes era quase que imposta essa realidade de trabalho.

Porém Paula et al. (2017), cita que a formação dos professores vivenciou uma mudança significativa após a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e tal mudança ajudou no enfrentamento e compreensão dessa resistência de uma parcela de educadores, que começaram a também se interessar por buscar formações mais adequadas para as novas práticas de sala de aula, trazidas pela legislação.

Paula et al. (2017), pensando sobre a formação do professor na graduação em Pedagogia, descrevem a preocupação em se construir um currículo que sustente a formação do pedagogo completa, uma vez que o curso de pedagogia não se tem uma única finalidade, mas que abrange todos os aspectos encontrados no ensinar e transmitir o conhecimento, e cabe ao profissional de educação se atualizar, acompanhando a evolução cultural de seu tempo, com os principais envolvidos no processo de construção do saber, os alunos.

No olhar de Paula et al. (2021), o educador deve dar a importância para uma educação diferencial no processo de formação e na sua capacidade de dialogar entre o ambiente que expressa a arte de aprender, tendo em vista a formação do educando, na sua evolução como sujeito crítico em sua realidade e capacidade.

Rodrigues et al. (2022), destacam que a presença das tecnologias da informação e comunicação, se tornou mais evidente e presente na sociedade, se caracterizando em uma nova cultura do educando, que deve ser valorizada e aproveitada em seu letramento. Os autores ressaltam o surgimento de tecnologias da informação e comunicação (TIC), na qual a formação de professores vem se modificando pela agilidade do seu desenvolvimento e sua importância na sociedade.

Paula et al. (2021) explicam que essa evolução do uso das tecnologias digitais, faz repensar o ato do educador em sala de aula, tendo em visto que a sociedade, os seres humanos, tem a tendência a evoluir, e essa evolução veio de forma abrupta o que ao ser relacionado com a educação, mostra um sujeito mais comunicativo, com acessibilidades, e que os docentes, devem praticar essa comunicação em sala de aula de forma pedagógica e funcional. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº9394 (BRASIL, 1996) reforça a importância também do uso das tecnologias, na

formação de professores, presencial ou à distância, estimulando as práticas educacionais para que o educador tenha o domínio de todos os recursos oferecidos pela evolução da sociedade, para que tenham o domínio no contexto social, proporcionando segurança aos mesmos e vislumbrando um trabalho com o letramento do educando. E destaca ainda, a garantia dos cursos de capacitação, de forma contínua aos educadores.

Com isso, entendemos que a formação continuada vai além dos cursos disponíveis nas Universidades, pois, cabe, também aos profissionais buscarem atualização para vivenciarem mais de perto experiências e a realidade dos alunos, embasando-se nos cursos livres que contém cargas horárias como horas complementares e registradas pelo órgão competente vigente, para além de enriquecer o currículo, designar a educação com uso de tecnologias digitais. Assim, acreditamos que será possível otimizar a prática do método ativo.

Rodrigues et al (2021), destacam que os métodos ativos são meios de propostas que criam as possibilidades de o aluno ser mais participativo, criativo e autônomo nas atividades propostas em sala de aula, com a mediação do professor, assim, contribuindo de forma implícita o seu desenvolvimento para adquirir a escrita e a leitura. Com isso, o professor consegue desenvolver planejamentos de aula que trabalham com os significados no ensino e interiorizando a aprendizagem de forma lúdica e dinâmica.

O USO DO APLICATIVO TIK TOK NO PLANEJAMENTO DE AULAS: RECURSO PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE ENSINO ONLINE E REMOTO

Sobre o aplicativo, que é uma rede social, TIK TOK, vamos demonstrar aqui que ele pode servir como ferramenta midiática inovadora, educacional, de fácil compreensão. Esse aplicativo midiático, considerado rede social, requer pouco tempo para a edição, e o profissional de educação que se propõe a usá-lo, contribuirá para a divulgação de conteúdos através do compartilhamento em outras redes sociais ou simplesmente, solicitando que os alunos acessem, fornecendo muitas informações e possibilidades de conteúdo para o trabalho que desenvolve a autonomia do aluno.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), trabalhar com a tecnologia midiática é, além de oferecer novos recursos tecnológicos para os alunos, é também trabalhar a inclusão destes, uma vez que, a tecnologia, sempre presente na sociedade, já antes aqui detalhado, deve ser explorada, questionada e aprimorada para os usos profícuos na educação.

De acordo com Guimarães (2018), o docente trabalhando com as ferramentas digitais ressignifica o auxílio da aprendizagem, pois, trabalhar através das práticas docentes é propor resultados que podem ser alcançados pelos alunos na formação e estruturação de um sujeito crítico, democrático e adaptado à novos desafios educacionais.

Moran (2015), ressalta os modelos de ensino flexíveis que acrescentam o ensino híbrido, como essenciais nos dias de hoje, avistando que, alunos “conectados” no mundo midiático, tem um favorecimento maior na criação de estratégias lúdicas e contextualizadas, com a mediação de seu professor de forma equilibrada.

Também Barin et al. (2020) afirma que, no decorrer no ano pandêmico, foi reforçado o “ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVA)”, incentivando a busca de aplicativos midiáticos para uma integração mais precisa entre o professor e o aluno, através de atividades que proporcionaram a criatividade, o senso crítico e a participação integral dos alunos.

Ainda nas palavras de Barin et al. (2020), o aplicativo TIKTOK, apesar de ser um recurso pouco explorado pelos professores, ele pode auxiliá-los no desenvolvimento de didáticas pedagógicas que favorecem a compreensão cognitiva.

Dessa forma, para acrescentar na formação dos professores, foi desenvolvida pelas pesquisadoras e autoras, um Ebook: guia prática de como criar uma conta no aplicativo TIK TOK, com o objetivo de desenvolver uma “empatia” entre os professores e o recurso midiático. Nele, as autoras apresentaram um guia de como baixar, gravar e usar os recursos pedagógicos para a alfabetização e letramento.

Ebook: Guia prático de como criar uma conta no aplicativo TIK TOK (adaptado)



Fonte: autoras, 2021

Colocando em prática o uso do aplicativo TIK TOK, é necessário o desenvolvimento do plano de aula, planejamento, para que o recurso facilite a junção com a didática, contribuindo no ensino e aprendizagem. A presença desse recurso midiático, favorece a eternização na aquisição do conhecimento através dos conhecimentos pré-estabelecidos.

Acreditamos que a aplicação do seu uso, pode enriquecer toda a estrutura do plano de aula, mas que, para o seu desenvolvimento de conteúdo seja enfim trabalhado, faz-se necessário desenvolver um planejamento de aula que agregue o significado do conteúdo didático de forma simples, prática e objetivo. Não se trata de usar o TIK TOK só porque é altamente buscado pelas crianças, mas sim porque pode encantá-las e servir como recurso de aprendizagem.

Etapas para desenvolver vídeos no aplicativo TIK TOK



Fonte: autoras, 2022

Cada etapa provém de estudos de análises para a construção da gravação. Tentamos mostrar aqui que em cada fase de construção do conteúdo, deve-se atentar ao assunto abordado em sala de aula e conciliar com o objetivo do tema tratado, em seguida, devemos pensar no ambiente para a realização da gravação, pois, assim como o ambiente de ensino, a gravação não deve fugir do objetivo, e cada detalhe pode proporcionar um desvio ou foco de atenção. Logo, escreva um desenvolvimento, como um roteiro, e tenha por perto os recursos didáticos (caso haja necessidade). Por fim, compartilhe com os responsáveis através de outros aplicativos midiáticos de comunicação ou deixe salvo no seu perfil do aplicativo TIK TOK. E, assim como qualquer planejamento, a avaliação, e autoavaliação, é eficaz para que o professor consiga acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos seus respectivos alunos.

Com o tema que será abordado, o aplicativo enriquece com suas ferramentas de efeitos gráficos, possibilitando um enriquecimento para o foco dos alunos. Nele, o professor pode escolher entre diversos efeitos para

contribuir em contação de histórias, onde podem interpretar os personagens das histórias de forma criativa, e podem usar recursos como “Tela Verde”, onde o fundo pode ser modificado com alguma paisagem, e assim, ir aguçando o imaginário do aluno, tendo o professor aparecendo como o primeiro plano da imagem, podendo narrar até o que aparece no fundo.

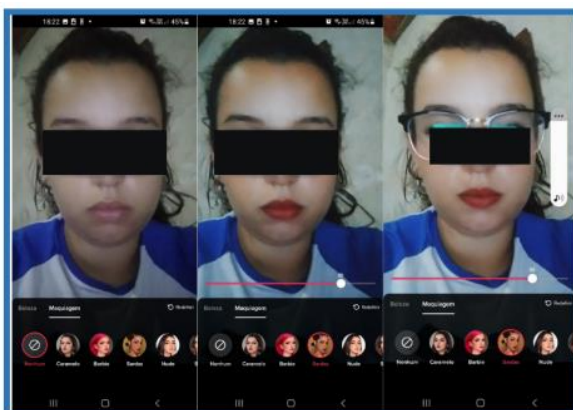
O uso de alguns efeitos do aplicativo *TikTok*



Fonte: autoras, 2022

Ainda sobre os efeitos visuais, caso o profissional de educação escolha apenas aparecer na gravação, existe a possibilidade de efeitos na própria gravação, chamado de “maquiagem”. Você pode escolher entre colocar base, batom, ou o efeito da imagem, como imagem em preto e branco ou vintage. Sabemos que as crianças, principalmente, adoram mexer com esses efeitos e se divertem com histórias que são apresentadas com eles.

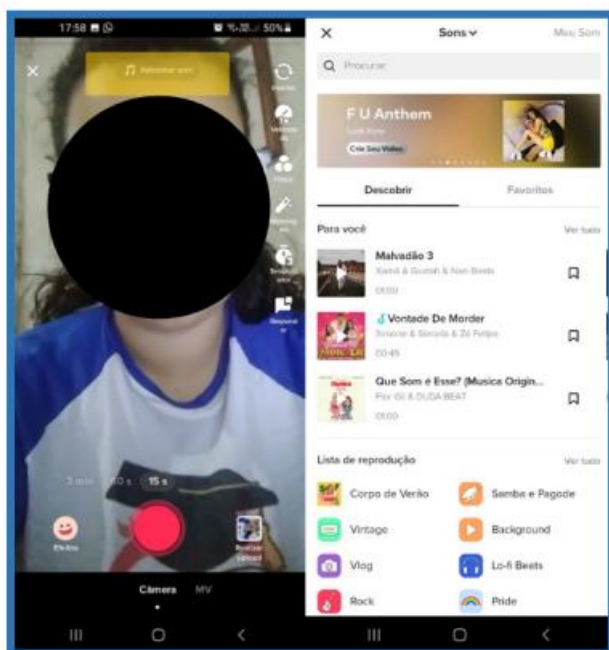
Alguns dos efeitos disponíveis pelo aplicativo TIK TOK: Maquiagem



Fonte: autoras, 2022

Além dos efeitos visuais, o aplicativo disponibiliza efeitos auditivos. Onde o professor pode escolher entre as músicas disponíveis, criando um “fundo musical”, possibilitando o despertar da curiosidade, a percepção visual do aluno, proporcionando a criação da imaginação.

Alguns dos efeitos do aplicativo TIK TOK: Adicionar Som



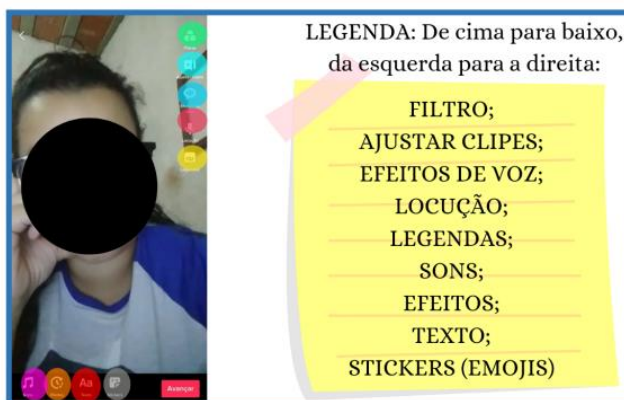
Fonte: autoras, 2022

Após a gravação, o profissional de educação pode usufruir de outros efeitos, criando mais efeitos audiovisuais para que o aluno acompanhe e consiga desenvolver a interpretação do conteúdo que foi divulgado.

Outros efeitos que podem ser anexados no vídeo, inclui efeito de voz (pode mudar para grave ou agudo, uma boa opção para contação de história), locução (uma opção para narrar passo a passo ou desenvolver a consciência fonológica, exemplo: o uso do método das boquinhas, onde o profissional pode gravar os gestos com a boca e após, gravar os sons de cada letra), legendas (um bom aliado para os alunos identificarem as palavras e associar ao que está sendo escutado), sons, efeitos (quando desenvolvem um efeito de mudança de cenário, por exemplo, similar aos efeitos do powerpoint), textos (acréscimo de alguma informação ou o título de alguma história...) e stickers (o popular emojis que podem ser inseridos no vídeo).

A composição dos efeitos, a harmonização, fica sempre a critério do profissional que desenvolverá o vídeo, possibilitando a livre criação.

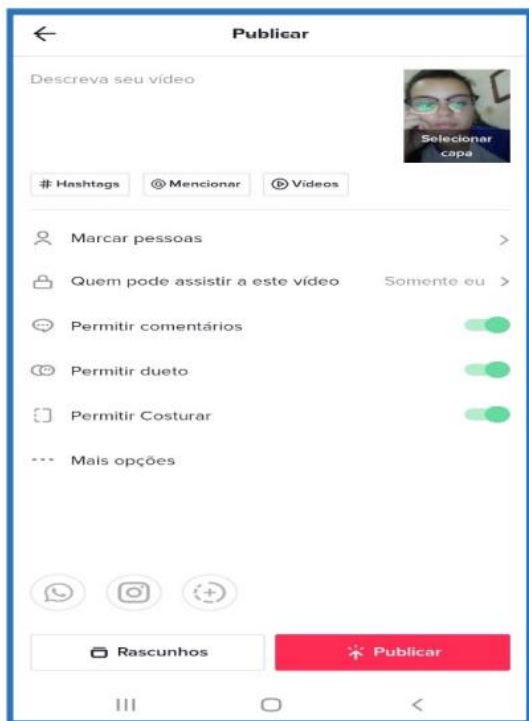
Alguns dos efeitos do aplicativo TIK TOK: Acréscimo de mais efeitos



Fonte: autoras, 2022

Feito todas as etapas, a montagem do vídeo, o profissional passará para uma página do aplicativo que permite o seu compartilhamento nos aplicativos de comunicação social, e também poderá manter todos os vídeos reservados, para que apenas o professor, que tem a conta no aplicativo, possa assistir futuramente, ou, ele pode deixar no modo público, onde qualquer usuário do aplicativo poderá assistir aos vídeos, comentar e compartilhar entre os seus conhecidos. E, até mesmo, pode servir de base para seus pares.

O compartilhamento do vídeo



Fonte: autoras, 2022

O aplicativo TIKTOK possibilita inúmeros benefícios para a contribuição em sala de aula. O profissional de educação também pode usar os vídeos dentro de sala de aula, acrescentando alguma informação em apresentações para os seus alunos ou a comunidade escolar. Os assuntos abordados sobre o ensino e aprendizagem pelo aplicativo são ilimitados, pois só é necessário uma boa criação e desenvolvimento programático, mas, para a área da alfabetização e letramento, há uma conversa entre o lúdico e o letramento digital, sintetizando que o uso do aplicativo com qualidade de ensino, pode enriquecer essa etapa escolar com enriquecimento do plano de aula. Assim, as autoras pontuaram alguns temas abordados em sala de aula que podem ser desenvolvidos através de gravações com o aplicativo TIKTOK.

Alguns temas para serem desenvolvidos na gravação do aplicativo TIKTOK



Fonte: autoras, 2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as novas diretrizes educacionais, avanços tecnológicos, o impulsionamento do letramento como auxílio na aquisição da escrita, existe uma preocupação dos profissionais da educação em possuir habilidades no domínio da área da tecnologia digital, por isso, acreditamos ser o TIK TOK, entre outros, um recurso digital fácil, gratuito, rápido, e que favorece a alfabetização e letramento das crianças.

A formação de professores é a pedra angular de novas práticas em sala de aulas. O contexto pandêmico trouxe a real necessidade de vencer as resistências de professores e educadores, para entrarem nesse universo de uso das tecnologias digitais, e iniciarem a busca incessante por amplas oportunidades de criar, redesenhar os espaços de aprendizagem e focar no protagonismo da geração estudantil que agora apresenta outros perfis e demandas de aprendizagem.

Guimarães et al (2021), sinaliza que a falta de preparo para com os profissionais no uso das tecnologias midiáticas digitais, prejudica, de forma abrupta a condução das aulas online, pois, os profissionais de educação, sem um conhecimento prático com sala de aula invertida, metodologias ativas, tecnologias digitais, não conseguem dar conta de cobranças de inovações e diversidades metodológicas em salas de aulas. E, é preciso ter um olhar mais cuidadoso para apoiar este profissional, mostrando a ele qual o caminho a seguir em sua preparação e sobretudo, prestando atenção em suas

demandas. Por isso, não se trata de culpabilizar o professor por conta dessa situação, mas sim da falta de incentivo e investimentos para que esses conhecimentos cheguem até os mesmos. Concordamos que deve haver preparo e disponibilidade para saber mais sobre as tecnologias educacionais na sala de aula, sim, porém, o professor precisa de suporte, oferta de cursos e formações que o auxiliem nessa direção.

Ademais, Person et al (2019) descreve que a formação continuada de professores se faz com gestos formativos, avaliativos, global. E destaca “que a transformação das práticas pedagógicas vai acontecendo à medida que há uma interação com outros profissionais da área.” (Person et al, 2019). Ou seja, através de trocas de informações entre os profissionais, pode ser válido como uma experiência em desenvolver atividades que proporcionem esse desenvolvimento profissional.

Há a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação. Eles precisam receber e buscar qualificação, troca de informações, colaboração de toda equipe pedagógica, para que juntos possam desenvolver preparos práticos com as tecnologias digitais de comunicação midiática para repassarem aos alunos de forma democrática, inclusiva, lúdica e com foco na aprendizagem significativa. Assim, pretendemos que esse texto possa colaborar como proposta de uso de um recurso básico, divertido, gratuito e de massa, para uma riqueza de fazeres pedagógicos. Além de um grande incentivo aos professores na busca de alcance para as devidas formações continuadas nesse campo.

REFERÊNCIAS

BARIN, Claudia Smaniotto et al. O uso do TikTok no contexto educacional. **Nova Tecnologia na Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 630-639, dez. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 14 dez. 2021.

GREENBERG, Brian; HORN, Michael. **O modelo Rotação por Estações**. Khan Academy, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/vU3dX5>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

GUIMARÃES, Ana Lucia. **Aprendizagem colaborativa e redes sociais: experiências inovadoras**. Curitiba: Appris, 2018.

GUIMARÃES, Ana Lucia et al. **O Uso das Tecnologias Digitais na Educação no Contexto da Pandemia**. In: GUIMARÃES, Ana Lucia (org.).

Saúde e tecnologia educacional: dilema de um futuro presente. 9. ed. Rio de Janeiro: Epitaya, 2021. Cap. 12. p. 168-179. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/247>. Acesso em: 08 nov. 2021.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: using to disruptive innovation to schools**. JosseyBass / Wiley, November, 2014.

PAULA, Helena Machado de et al. A docência no curso de Pedagogia - licenciatura: o que dizem os professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 527-554, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9822>. Acesso em: 06 nov. 2021.

PAULA, Julia Tadeu Silva dos Santos e et al. Os Espaços de Atuação do Pedagogo na Contemporaneidade: possibilidades e desafios. In: GUIMARÃES, Ana Lucia (org.). **Saúde e tecnologia educacional: dilema de um futuro presente**. Rio de Janeiro: Epitaya E-BOOKS, 2022, Cap.3. p. 46-61. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/issue/view/42>. Acesso em: 06 nov. 2021.

PERSON, V. A.; BREMM, D.; GÜLLICH, R. I. C. A formação continuada de professores de ciências: elementos constitutivos do processo. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 3, p. 141-147, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10840/pdf> >.

RODRIGUES, Ingrid et al. Alfabetização e Letramento na Aprendizagem Digital: Uma Análise da Contribuição das Metodologias Ativas. **Epitaya E-Books**, 2022, Cap.5. V. 1(9), p. 75-88. <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2021304p75>.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações jovens.**, Paraná, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

Angela Silva Ramos

Graduação em Pedagogia - UNISUAM

Magda Maria da Silva de Miranda

Graduação em Pedagogia - UNISUAM

Magna da Conceição Coelho Soares

Graduação em Pedagogia - UNISUAM

Patrícia Paes de AlbuquerquePedagoga Especialista em Educação a Distância – SENAC RJ
e Docência do Ensino Superior
UNISUAM

RESUMO

Esse artigo enfoca a importância da ludicidade na formação da criança com enfoque no processo de ensino aprendizagem, como e porque a utilização de jogos e brincadeiras apropriadas à faixa etária promovem o desenvolvimento global das crianças nos espaços educacionais. O brincar tem, especialmente na etapa da educação infantil, uma estreita relação no trabalho pedagógico, levará a uma reflexão das práticas educativas e o papel do professor na atualidade. Engloba o novo modo de aprender com o uso apropriado das tecnologias de informação e comunicação, que se intensificou diante do cenário imposto pela pandemia do novo coronavírus (Covid 19). Com base em pesquisas de cunho bibliográfico, as quais apresentam concepções de grandes autores que destacam a criança e a ludicidade, bem como o embasamento das políticas públicas que sustentam as teorias contidas nesse trabalho.

Palavras-chave: criança; lúdico; aprendizagem; desenvolvimento infantil; tecnologia.

INTRODUÇÃO

Atualmente a Educação é muito discutida no Brasil. Muitos debates envolvem esse tema e metas precisam ser alcançadas, principalmente quando o assunto é alfabetizar. Porém, a formação de uma criança envolve muito mais que treinar e depositar conhecimentos. O desenvolvimento das crianças e dá por etapas singulares, que precisam ser respeitadas, com um modo muito próprio da infância, o brincar. A criança e a brincadeira são indissociáveis.

O presente trabalho tratará do tema a criança e o lúdico, ressaltando a importância da ludicidade no percurso educativo. Nessa perspectiva apresentamos um diálogo entre autores, políticas públicas, prática pedagógica e o papel do professor nos espaços educacionais. O intuito é estimular reflexões, principalmente aos educadores quanto ao uso de jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem, respeitando as especificidades de cada fase do desenvolvimento das crianças. Através de atividades lúdicas é possível nortear um método significativo para trabalhar cada faixa etária, possibilitando o desenvolvimento global dos alunos.

Muitas vezes, educadores e instituições dissociam a criança e o lúdico com propostas pouco ou nada atraentes e estimuladoras, visando a absorção de conhecimentos, sem refletir na qualidade dele, inibindo o potencial de imaginação e criatividade das crianças. A aprendizagem é complexa, o ambiente pode facilitar ou prejudicar o processo por isso torna-se de suma importância proporcionar propostas e atividades brincantes, com intencionalidades, para que a criança alcance novas etapas no seu conhecimento, autonomia e cidadania.

Esse artigo apresenta a linha 1 de pesquisa para o curso de Pedagogia com o tema: Jogos e brincadeiras no universo da aprendizagem. Com base em pesquisas de cunho bibliográfico, refletimos o tema a partir do estudo de leis que regem a Educação no Brasil como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI); autores clássicos e renomados como: Piaget e Vygotsky; entre outros autores, partimos para uma investigação do papel da ludicidade na aprendizagem de crianças e sua contribuição para o desenvolvimento desses sujeitos. Além disso, buscamos investigar como o trabalho educacional é realizado na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, de forma ampla, ao analisar o contexto atual pandêmico e resoluções recentes desse município.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: a primeira parte apresentamos as concepções teóricas acerca da ludicidade na prática docente, o papel do professor na atualidade; na segunda parte as especificidades do trabalho educacional na etapa da Educação Infantil; na terceira parte o lúdico e a tecnologia no cotidiano escolar, analisaremos a relação da ludicidade com as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), e como essa relação tem se estreitado na sociedade a partir do cenário pandêmico que vivenciamos atualmente. Cabe ressaltar que esse estudo sugere a reflexão que o professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, ao manter-se atualizado no contexto dos jogos e brincadeiras infantis, garante o direito da criança e a promoção da sua cidadania.

METODOLOGIA

O presente estudo quanto aos fins é do tipo exploratório, sendo caracterizado como artigo científico. Para Figueiredo (2007), o artigo

científico se enquadra como pesquisa cujo objetivo é publicar o conhecimento construído em revistas e periódicos. Trata-se de uma tese realmente científica, aceita pela comunidade científica, sem, no entanto, restringir ao referencial descrito nos livros.

Para a seleção dos artigos, estabelecemos os seguintes critérios de inclusão: estar no formato de texto completo, escrito em português, ter sido publicado nos últimos 10 anos e que articulem a temática “A criança e o lúdico”. Após análise inicial dos títulos e conteúdo dos respectivos resumos, foi realizada uma leitura superficial de forma a apreender os conceitos trabalhados e em seguida uma leitura analítica com o intuito de analisar os dados criteriosamente.

Segundo Marconi e Lakatos (2007), o artigo científico trata-se de um conhecimento constituído por um sistema de ideias, logicamente correlacionada, contendo, sistemas de referência, teorias e hipóteses, fontes de informações e quadro que explicam as propriedades relacionais. A mesma designa de maneira estruturada, planejada e controlada, utilizando instrumentos para coleta de dados e fenômenos observados de modo que, responda a propósitos preestabelecidos.

Como abordagem adota-se a qualitativa. A abordagem qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever o objeto de estudo, tornando claro o conjunto complexo que envolve a pesquisa.

No caso da abordagem qualitativa os resultados são mensurados e contabilizados de forma a complementar os dados que serão interpretados. Segundo Andrade (2002), a técnica qualitativa torna a pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção simultânea.

AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Nesse artigo ressaltamos a etimologia da palavra lúdica. Esta vem do latim *ludus*, que significa jogo. Segundo Tânia Fortuna (2016), esse significado foi evoluindo ao decorrer de pesquisas e por consequência, o termo lúdico passou a ser compreendido como parte da atividade humana, o qual prioriza a ação e o movimento relacionando-os com a vivência, seja ele motor, psicomotor ou intelectual.

A utilização do lúdico como ferramenta teórica e pedagógica para a prática docente na alfabetização nem sempre foi considerada produtiva. Porém, hoje é possível fazer a analogia entre o brincar e a realidade, pois a brincadeira se torna uma forma de estímulo e criatividade na rotina da criança, proporcionando a ela uma vivência de momentos prazerosos e de aprendizado.

O brincar é uma necessidade inerente do indivíduo independentemente da idade, mas não se pode atribuir apenas como função de entretenimento e diversão, pois sua função se constitui num desenvolvimento global abrangendo os aspectos sociais, culturais, pessoais

quanto fortalecendo os processos de Socialização, Comunicação, Expressão e Construção do autoconhecimento.

De acordo com Santos (2002) o “Brincar” é um ato que faz parte do convívio do ser humano em qualquer idade e não deve ser visto apenas como uma diversão, mas como um complemento íntegro para o desenvolvimento pessoal, social, cultural e mental, facilitando o processo de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Através de materiais concretos, que sejam do interesse da criança, como revistas em quadrinhos, livros de literatura infantil, folhetos, propaganda, etc., o educador docente tem grandes possibilidades de conseguir tanto alfabetizar, quanto “letrar” seus alunos. A utilização de jogos, recursos e brincadeiras que façam com que os alunos tenham facilidade no processo de alfabetização, enaltece a ideia de que o alfabeto é um jogo, o qual se pode utilizar para entender o mundo por meio da combinação de suas peças, além de poder identificá-las, nos mais diversos e variados lugares do nosso planeta (ALMEIDA, 2013)

As crianças têm a capacidade de transformar brincadeiras antigas, trazendo-as para a atualidade com características, especificidades e padrões de sensibilidades próprias, pois o lúdico faz parte da natureza infantil, bem como do processo de seu desenvolvimento. Atualmente essas ferramentas são vistas como uma necessidade imprescindível no processo educativo. Diante disso, tal trabalho visa analisar a importância da ludicidade no processo de alfabetização e também do letramento (FORTUNA, 2016)

No entanto, não será abordado o brincar por brincar e sim o brincar como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Também é abordado como o professor pode planejar sua prática pedagógica de modo que venha oportunizar a inclusão do jogo e da brincadeira na escola, levando em consideração o desenvolvimento e a construção do conhecimento da criança enquanto indivíduo (NILES, SOCHA, 2014)

Pensando nesse modo de preparação do trabalho pedagógico dos professores das turmas de alfabetização, na utilização de jogos e brincadeiras como principais ferramentas de trabalho, na concepção sobre a aprendizagem lúdica e na vivência teórica e prática das crianças com essas atividades, algumas questões nortearam a pesquisa, sobre suas principais importâncias (FORTUNA, 2016)

A escola é vista como a segunda casa da criança e neste sentido é interessante que esta segunda casa oportunize e adote em suas metodologias atividades lúdicas que venham favorecer o processo de alfabetização e letramento dos seus alunos. Bem como a aquisição de valores e autonomia de aprendizagem, visto que com a utilização desse método percebe-se que há uma ampliação do desenvolvimento cognitivo e motor da criança (MEIRELES, 2010)

Brincando a criança constrói seu aprendizado e, nessa perspectiva, a alfabetização torna-se divertida; porém, é muito importante a presença e participação dos professores em cada atividade lúdica, assim como um planejamento prévio diversificado, o qual viabilize o desenvolvimento do

aprendiz conduzindo-o ao aperfeiçoamento e avanços no ensino aprendizagem. Portanto, a alfabetização deve ser um processo divertido, criativo e dinâmico, visto que a ludicidade exerce sobre a criança um poder facilitador muito grande, tanto no processo de formação da personalidade integral dos alunos quanto das funções psicológicas, intelectuais e morais (ALMEIDA, 2013)

Nesse âmbito, é necessário que a escola seja valorizada socialmente, pois, para que haja de fato uma aprendizagem significativa, a família, a comunidade e a sociedade em geral, devem caminhar juntas, almejando o mesmo objetivo. Devido às constantes resistências inovadoras no processo de ensino-aprendizagem e considerando também a faixa etária dos alunos no período de alfabetização é que surgiu a necessidade de discorrer sobre esse tema (SANTOS, 2017)

Diante de tal consideração, vemos que nesse sentido, a ludicidade pode contribuir para o desenvolvimento do ser humano de forma significativa, auxiliando tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento social, cultural e pessoal. Com isso facilitar o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do pensamento. Contudo, ressalta-se que as concepções teóricas da ludicidade é apenas uma das pontes que auxiliam na melhoria e desenvolvimento das crianças no processo de aquisição da linguagem. Cabe, portanto, ao educador promover tais mudanças (MEIRELES, 2010)

O professor aparece com um novo papel dentro da sociedade. Sua função agora é de educador e mediador do processo ensino-aprendizagem, do qual faz usos dos jogos como recurso didático, a fim de promover aprendizagem significativa, além disso, o ato de brincar atribui a relação professor/aluno uma participação mais ativa no ensino- aprendizagem da criança. Percebe-se a relevância desse assunto para os estudos na área de educação, visto que trabalhar com estratégias diversificadas e de acordo com o interesse do aluno torna-o mais participativo e sujeito da sua própria aprendizagem. Como se sabe, a cada dia que se passa fica mais difícil achar meios para incentivar a educação de nossas crianças. Estudos têm comprovado que uma das melhores maneiras de se aprender é através do lúdico, onde pequenas “brincadeiras” se tornam uma grande lição de raciocínio e desenvolvimento da linguagem. (FORTUNA, 2016)

Diferentes de brincadeiras onde o esforço é físico, destacam-se as brincadeiras e jogos onde são estimulados o esforço da capacidade de raciocínio, como: leitura, jogos de memórias, entre outros. A ludicidade é um tema que tem conquistado grande espaço no panorama nacional por ser o brinquedo, a essência da infância, e nessa perspectiva, seu uso possibilita um trabalho pedagógico cuja mediação adequada promove a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento de modo eficaz. (NILES, SOCHA, 2014)

É importante ressaltar que as atividades lúdicas não excluem a seriedade na apresentação dos conteúdos às crianças, visto que o objetivo é mostrar que é possível trabalhar esses conteúdos de forma criativa e dinâmica.

Para isso é necessário que haja um resgate do lúdico como processo educativo, onde a criança possa comunicar-se consigo mesma e com o mundo que a cerca. Portanto, caracteriza-se como um trabalho de inovação pedagógica, tanto no que se refere à forma de organizar e articular os conteúdos curriculares como nas estratégias utilizadas para promover o encontro entre o conhecimento e as demandas do mundo real. (MEIRELES, 2010)

Assim, ainda tem por objetivo transformar o exercício dos professores em sala de aula de modo a tornar-se mais prazeroso, no sentido de despertar para novas aquisições do saber e do conhecimento o processo de desenvolvimento do educando, levando a uma prática mais significativa na forma de ensinar, provocando na criança uma nova maneira de agir e pensar através de toda concepção lúdica. (SANTOS, 2017)

Sendo assim, o professor atuante deve sempre respeitar as limitações dessas crianças, e sempre desenvolver atividades adaptadas e criativas para obter a elas um bom resultado no seu processo de ensino aprendizagem dando ressalve as regras impostas nas atividades lúdicas, pontuando cada uma, sem que interfira na aprendizagem e na autoestima da criança, pois a brincadeira deve ser algo prazeroso e significativo, o professor também deve conceituar os tipos de graus de dificuldades de cada um e encorajá-la para que aprenda a enfrentar os desafios da vida. Diante desse novo cenário educacional do qual é imposto o ensino remoto, nos traz uma reflexão sobre a prática docente dentro desse âmbito e em relação à utilização desses recursos tecnológicos como ferramenta de ensino, por se tratar de um assunto muito peculiar, onde cada um pensa de maneira diferente sobre a ação desse método, gerando novos conceitos sobre a forma de como lúdico é inserido dentro e fora de sala de aula, por exemplo, até que ponto essa prática pode chegar a uma definição de conceito e de que forma pode trazer resultado satisfatório para uma aprendizagem significativa.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que a educação é um direito fundamental de todos, conforme assegurada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988), contudo é a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, que a educação infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade do desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O atendimento educacional dessa etapa é oferecido em: creche, para crianças de até 3 anos de idade; pré-escola, crianças de 4 a 5 anos de idade (BRASIL,1996).

A ideia de que a criança é uma “folha em branco”, já não é aceita há muito tempo. A criança é um sujeito social, histórico e de direitos, inserido na sociedade, partilha seus saberes, desejos e produz cultura. Com um modo muito próprio de expressão, o brincar.

Friedmann (1992) afirma que as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos. Isso é bem evidente ao observar as brincadeiras das crianças ao encenarem situações do cotidiano que vivem, interpretando papéis são capazes de compreender a realidade e até mesmo transformá-la, criando mecanismos para superar desafios.

O brincar é essencial, para Winnicott (1975), porque é através dele que se manifesta a criatividade. Nesse contexto a criança desenvolve sua autonomia e identidade, construindo seu próprio eu.

No brincar encontra-se o combustível para o desenvolvimento global infantil, para isso é imprescindível que as instituições organizem atividades lúdicas, respeitando as especificidades de cada grupo. Muitas vezes as instituições restringem as atividades das crianças, bloqueando a organização autônoma, espontânea e criativa das brincadeiras, com regras prontas, sem significado para a criança, tornando-a submissa.

A educação infantil é uma importante etapa na vida da criança, é um momento que acontece comumente uma nova experiência em termos de separação do meio familiar para vivenciar novas experiências de forma singular. Nessa etapa a criança desenvolverá suas capacidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais. Aprende a socializar com outras crianças e adultos, isso favorece o desenvolvimento de habilidades motoras, linguísticas e o pensamento lógico. Amplia a visão de mundo a partir das interações com diversas culturas.

A escola é um espaço social privilegiado com função pedagógica de ampliar os saberes e conhecimentos de diversas naturezas, comprometida com a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI,2010).

A inclusão da ludicidade nos planejamentos escolares e nas atividades de sala de aula proporciona uma educação de qualidade, otimizando a aprendizagem e garante o direito da criança como cidadã.

A aprendizagem é um processo complexo, é preciso respeitar cada fase da vida da criança. Para Piaget, a aprendizagem ocorre à medida que a criança, ao se desenvolver biologicamente, vai construindo a capacidade de interagir com os objetos (PIAGET, 2010). Assim, os brinquedos, jogos e brincadeiras são elementos essenciais ao desenvolvimento infantil.

Na visão de Piaget existem etapas no desenvolvimento cognitivo da criança. No período sensório-motor (0 a 2 anos) a criança entende o mundo através das sensações, e ações com o corpo. No período simbólico/pré-conceitual (2 a 4 anos) entende o mundo através da linguagem e imagens mentais. No período intuitivo/pré-operatório (4 a 6 anos) entende o mundo à procura de explicações e coerência.

O professor de educação infantil é o mediador nesse processo, responsável por proporcionar às crianças experiências estimuladoras e significativas, ancoradas no brincar. Ao refletir, organizar e selecionar práticas de aprendizado, o professor deve estar atento a fase de desenvolvimento de sua turma, respeitando as especificidades de cada faixa etária.

Vygotsky (1991) em sua perspectiva sociointeracionista, propõem a zona de desenvolvimento proximal. Trata-se da ponte entre o que a criança já sabe e o que se pode saber, com o auxílio do professor. Assim as atividades lúdicas devem surgir a partir de um ambiente de interação e vínculo entre o educador e a criança.

Nessa era tecnológica, as crianças, desde pequenas, vivem cercadas por mídias eletrônicas como: televisão, computador e celular. São as chamadas TIC's – Tecnologias de informação e comunicação. As reflexões sobre a relação dessas tecnologias com a educação infantil e seu uso pedagógico, sobretudo, lúdico, tem impactado ainda mais a sociedade diante do novo cenário imposto pela pandemia do novo coronavírus (Covid19), com escolas fechadas e o ensino remoto.

É fato indiscutível que as TIC's fazem parte do contexto social e cultural da sociedade. Sendo assim, quando bem planejado e articulado, pela mediação crítica do professor, pode proporcionar momentos de interação, prazer e aprendizado lúdico.

O LÚDICO E A TECNOLOGIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Diante do novo cenário, imposto pela pandemia mundial¹, foi preciso rever as estratégias de ensino e aprendizagem no que se refere a utilização dos jogos e brincadeiras com a conexão das tecnologias, isso tem gerado reflexões sobre os efeitos que esse ensino traz para o contexto atual da criança e do novo modo de aprender. A relação das TIC's e a Educação é fato que quando bem articulada favorece o desenvolvimento humano:

Hoje é consenso que as novas tecnologias de informação e comunicação podem potencializar a mudança do processo de ensino e de aprendizagem e que, os resultados promissores em termos de avanços educacionais relacionam-se diretamente com a ideia do uso da tecnologia a serviço da emancipação humana, do desenvolvimento da criatividade, da autocrítica, da autonomia e da liberdade responsável (ALMEIDA; PRADO, 1999, p.1).

Sendo assim, as tecnologias passaram a fazer parte dos recursos de aprendizagem, nesse contexto o lúdico continua a desempenhar um papel determinante nas práticas com as crianças, respeitando suas especificidades. O lúdico, os jogos e brincadeiras, individuais ou em grupo, possibilitam uma aprendizagem significativa, além de desenvolver competências capaz de tornar a criança um adulto criativo e dinâmico, pois a brincadeira é dessa forma, um espaço de aprendizagem onde a criança articula a realidade e as resoluções de problemas que realizará no futuro.

¹ O Brasil contabiliza 450.026 óbitos; média de 1.881 mortos por dia, segundo balanço do consórcio de veículos de imprensa com informações das secretarias de Saúde. <https://g1.globo.com>; acesso em 24/05/2021

O Conselho Nacional de Educação regulamenta as atividades pedagógicas não presenciais enquanto vigorarem as restrições pandêmicas, no artigo 14 assegura: Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional (CNE, 2020).

Na rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro, por exemplo, ações com as TIC'S foram realizadas para manter o vínculo dos alunos com os professores. As atividades pedagógicas passaram a ser ministradas no ensino remoto por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, blogs, programação na tv aberta, entre outros). Um dos recursos atuais implementado é o uso do aplicativo Rioeduca em Casa, considerado muito útil principalmente porque não gera gastos de internet para os alunos usuários possibilitando aulas síncronas (interativa em tempo real com o professor) e assíncronas. O professor é responsável por mediar esse processo e agregar a aprendizagem e a ludicidade na conexão com as TIC's. Ainda outro recurso disponibilizado, nessa rede, para aqueles que não dispõem de tecnologia, são apostilas impressas com orientações aos responsáveis quanto a elaboração das atividades, garantindo os direitos da criança de aprender brincando (SME,2021).

Apesar da internet ser uma ferramenta importante para a interação social das crianças, é possível verificar que as interações online não substituem as interações reais, já que aquelas são, muitas vezes, superficiais, o que acaba privando os alunos do sentimento de pertencimento obtido através de relações presenciais.

Outra questão a ser considerada nesse contexto é a enorme desigualdade em relação ao acesso da tecnologia no meio social, tal diferença podemos ver principalmente nesse momento em que vivemos esse distanciamento por conta da pandemia. Esse momento que está mostrando o quanto o acesso a internet é um problema grave no Brasil. Muitas crianças estão fora das aulas online e, portanto, do lúdico. E é esta a realidade dramática da sociedade brasileira.

O reflexo dessa desigualdade social brasileira é o que acontece nas redes escolares do Brasil: públicas e privadas. Milhões de alunos ficaram sem condições de acessarem as aulas online. Muito mais na pública que na rede particular. Essa massa de excluídos aulas serviu (e está em andamento ainda) para aumentar ainda mais o fosso entre as classes sociais, com consequências inimagináveis para estas futuras gerações.

Em 2019, o uso do celular para acessar à internet avançou ainda mais entre os estudantes, chegando a 97,4%. A pesquisa mostra, contudo, que somente 64,8% dos alunos de escolas públicas tinham o aparelho para uso pessoal e nem todos eles tinham acesso à rede. No ensino privado, 92,6% dos estudantes tinham um telefone móvel. Essa diferença é ainda maior no

Norte do país, onde apenas 47,5% dos alunos do ensino público tinham um celular (IBGE, 2019).

Mesmo com dificuldades e necessidades de ações estratégicas para nos nivelarmos em um patamar internacional em relação ao acesso e uso das redes, são muitos os avanços brasileiros nestes últimos vinte anos de uso de internet. Somos atualmente um país de pessoas conectadas, sobretudo por meio das tecnologias móveis.

Diante do exposto, conclui-se que cabe a escola, cumprir seu papel social de oferecer aos alunos o domínio do uso do computador, promovendo a inclusão digital. Ao professor, como mediador do saber, buscar formações continuadas para estar informatizado e conectado com as mais novas formas de ensinar e aprender, embora, muitos professores ainda relutam nessa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou mostrar como a atividade lúdica impacta nas vidas das crianças a partir do momento que as mesmas entram para o ambiente escolar. É a participação nas brincadeiras que é capaz de ajudar os pequenos a se integrarem no espaço da escola.

Inicialmente, abordamos a forma da participação do professor que é fundamental na escolha da atividade lúdica da criança, bem como as diversas teorias que tratam da questão das brincadeiras no cotidiano escolar, principalmente na Educação Infantil,

Também foram abordadas as várias formas do docente desenvolver a ludicidade no período que compreende a educação. Entendendo que as brincadeiras sempre tem o objetivo de caráter pedagógico, jamais sendo o brincar pelo brincar, e sim um objetivo maior ligado à aprendizagem.

Finalizamos o trabalho, colocando a questão do lúdico junto com as mídias sociais e a importância muito maior que estas adquiriram neste período de pandemia/distanciamento social. Ao mesmo tempo, apontamos o quanto ainda é difícil a universalização da internet nos lares brasileiros, principalmente nas famílias de baixa renda.

Esse trabalho não tem a proposta de terminar este assunto do lúdico, mas sim o contrário. O que podemos afirmar é que as escolas têm sido duramente atingidas com a pandemia, são vários meses de escola fechada. Cabe à comunidade escolar apontar os caminhos que deverão ser trilhados para começarmos a caminhar e recuperar esse tempo perdido. Assim teremos que ver como podemos dar um salto qualitativo na abordagem do lúdico nestes momentos peculiares e difíceis, por qual passa a educação em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E.B.; PRADO, Maria E. B. B. **Um retrato da informática em educação no Brasil**. 1999.

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica**: Técnicas e Jogos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Loyola, 2013.

ANDRADE, Maria Margarida. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. 168 p.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Nº9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Diário Oficial; MEC, 1996.

BRASIL-MEC. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2. DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso 23/04/2021.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e Metodologia na pesquisa científica**. Rev. São Caetano do Sul. São Paulo: Yendis, 2007.

FORTUNA, T. R. **Formando professores na Universidade para brincar**. São Paulo: Vozes, 2016

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo. Scritta, abring, 1992.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MEIRELES, E. **Literatura, muito prazer**. Nova escola, ano XXV, nº 234, p. 48-58, ago. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica-Brasília; MEC, SEB, 2010

NILES, R. P.; SOCHA, K. **A importância das atividades lúdicas na educação infantil**. *Ágora: Revista de divulgação científica*, v. 19, n. 1, p. 80-94, 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 edições. Vozes, Petrópolis, 2002.

SANTOS, S. M. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO SME Nº 247 DE 04 DE FEVEREIRO DE 2021. Disponível em :< <https://doweb.rio.rj.gov.br> > Acesso em 23/04/2021

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins fontes,1991.

Sobre a Organizadora

Profa MSc. Julia Tadeu Silva dos Santos e Paula



Formada em Pedagogia, com especialização nas áreas de Supervisão Educacional e Psicopedagogia clínica e institucional, Mestrado em Educação na Universidade Católica de Petrópolis, sendo orientada pelo Professor Doutor Antônio Flávio Moreira. Atua na área de educação há 32 anos, nas dimensões pública e privada. Em 2004 ingressou como Professora no Centro Universitário Augusto Motta. Assumiu a coordenação de extensão na Zona Oeste no período de 2008 à 2014. Nesse período desenvolveu projetos em parceria com instituições públicas e privadas, cuja premissa era a

inclusão social e a formação do sujeito na sua totalidade. Atualmente exerce a função de Professora auxiliar na Escola das Licenciaturas da UNISUAM e nas disciplinas de Políticas Públicas Educacionais, Avaliação Educacional, Estágio supervisionado de gestão escolar e Ensino fundamental. É autora de diversos artigos que visam ampliar as discussões a cerca da formação docente na contemporaneidade.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4505855447958951>

Publicação em capítulo de livro


A coletânea de artigos em livro digital visa democratizar o acesso dos pesquisadores brasileiros à publicação de suas pesquisas, teorias e métodos. A Editora Epitaya recebe os textos e após a revisão por pares, o material é publicado.


Todos os livros possuem registro de ISBN e os capítulos são registrados no DOI (Digital Object Identifier System).


Verifique os textos aceitos para publicação como capítulo de livro


- Trabalho apresentado em congresso internacional, nacional, regionais e/ou encontros de pesquisa;
- Trabalho de Conclusão de Curso / Monografia;
- Dissertação de Mestrado;
- Tese de Doutorado;
- Relatório de Pesquisa;
- Relatório de Pesquisa Pós-Doc;
- Artigo de Pesquisa original;
- Artigo de Revisão;
- Artigo de Opinião;
- Artigo de Relato de Experiência;
- Demais formatos, verificar com a assessoria editorial.


Para maiores informações, entre em contato!

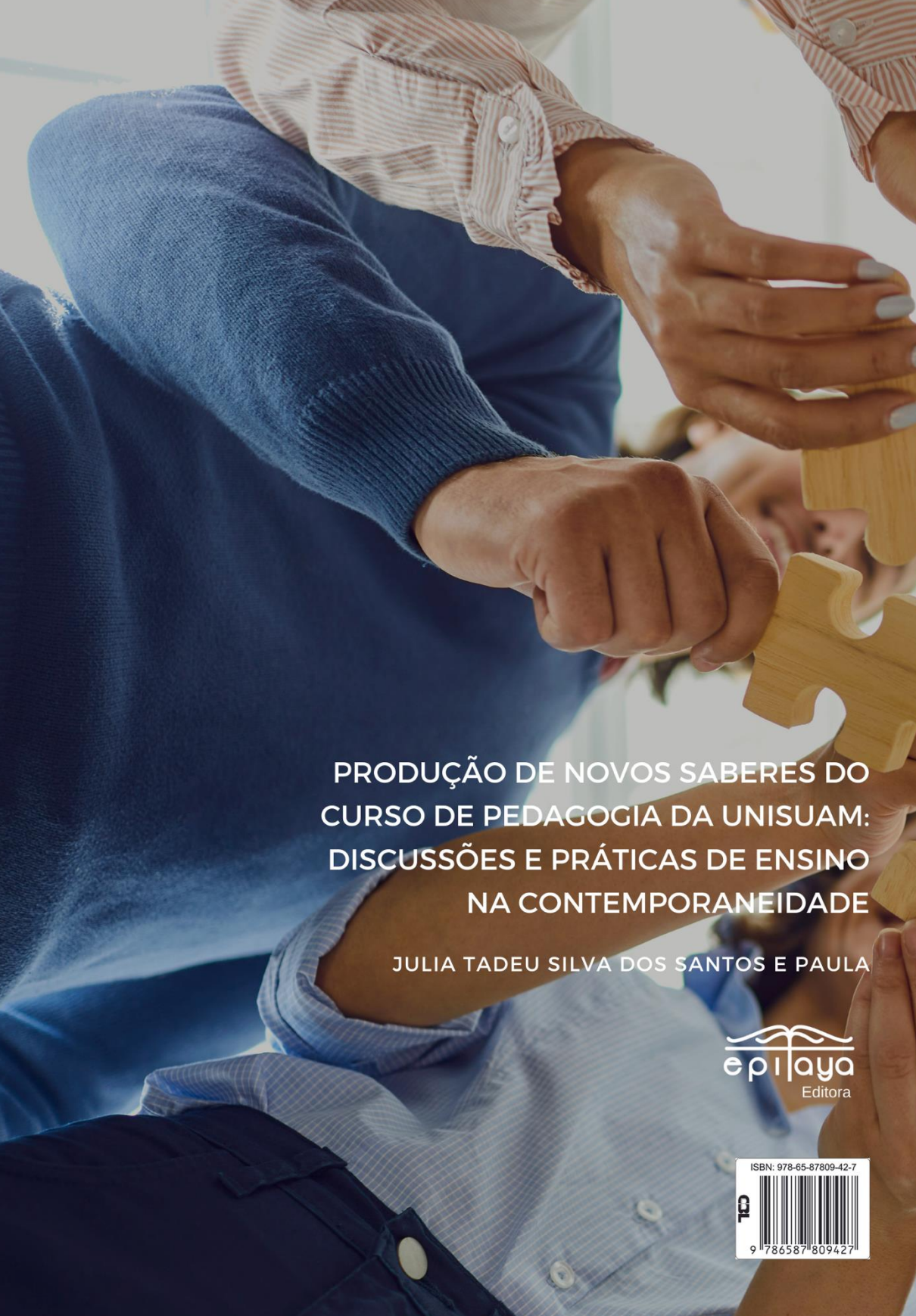
contato@epitaya.com.br 

www.epitaya.com.br 

@epitaya 

<https://www.facebook.com/epitaya> 

(21) 98141-1708 



PRODUÇÃO DE NOVOS SABERES DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISUAM:
DISCUSSÕES E PRÁTICAS DE ENSINO
NA CONTEMPORANEIDADE

JULIA TADEU SILVA DOS SANTOS E PAULA


epilaya
Editora

ISBN: 978-65-87809-42-7



9 786587 809427